

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ШКВИР ОКСАНА ЛЕОНІДІВНА**

**УДК [371.134/.373.31]:001.891.3/5(043.5)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

015 Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ О. Л. Шквир

(підпис)

Науковий консультант

Дубасенюк Олександра Антонівна,  
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Шквир О.Л.* Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2018.

У дисертації вперше розроблено, науково обґрунтовано, експериментально перевірено та впроваджено теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

Визначено сутність та етапи становлення системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи. З'ясована низка труднощів та недоліків у впровадженні системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи: проблема наступності в педагогічній освіті (змісту, методів, форм); дублювання назв навчальних предметів, змісту навчального матеріалу на різних рівнях вищої освіти; домінування репродуктивних методів та форм навчання; слабка орієнтація підготовки на майбутню професію. Доведено, що провідними напрямками оновлення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти є наступність змісту, форм і методів підготовки; практична спрямованість професійної підготовки; реалізація загальнонаукових (системний, діяльнісний, синергетичний) та конкретно-наукових (гуманістично орієнтовані, професійно орієнтовані) методологічних підходів.

Систематизовано понятійно-категоріальний апарат дослідження та конкретизовано поняття, які характеризують, по-перше, сутність та специфіку ступеневої підготовки фахівців початкової освіти, по-друге, висвітлюють особливості дослідницької діяльності вчителя, по-третє, розкривають предмет дослідження.

Набули подальшого розвитку поняття "дослідницький підхід до підготовки майбутніх учителів", "дослідницькі вміння", "професіограма вчителя-дослідника". Уточнено зміст понять "ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи

до проведення педагогічних досліджень" та "готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень".

Виявлено творчий доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, який полягає у використанні таких методів та форм, що уможливають розвиток педагогічного мислення, творчих здібностей кожної особистості, її здатності до індивідуальної та колективної наукової праці, оволодіння нею дослідницькими вміннями.

З'ясовано, які чинники впливають на необхідність проведення педагогічних досліджень учителями сучасної початкової школи та сутність дослідницької функції вчителя початкових класів; визначено мету, завдання, форми та очікувані результати дослідницької діяльності вчителя початкової школи.

З урахуванням специфіки діяльності вчителя початкових класів конкретизовано професіограму вчителя-дослідника початкової школи, що включає основні кваліфікаційні характеристики: діяльнісно-рольові та особистісні. Установлено, що знання й уміння є діяльнісно-рольовими характеристиками вчителя-дослідника, якості та мислення є особистісними характеристиками вчителя. Визначено низку основних якостей, дослідницьких знань й умінь, якими має володіти вчитель початкових класів.

Обґрунтовано концептуальні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, що базуються на методологічних підходах та принципах і сприяють поетапному формуванню готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень. Їх змістовою основою є авторська модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Розроблена експериментальна модель характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Основними блоками моделі визначено цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний. З'ясовано зміст методологічних підходів до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, зокрема таких,

як: системний, діяльнісний, аксіологічний, особистісний, компетентнісний, професіографічний, дослідницький, технологічний, задачний. Визначено етапи ступеневої підготовки майбутніх учителів: початковий, бакалаврський та магістерський. Відповідно до принципів неперервності, наступності, професійної спрямованості, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, проблемності, професійної мобільності, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів конкретизовано зміст, форми, методи, прийоми, технології навчання та форми науково-дослідної роботи, що сприяють формуванню у майбутніх учителів початкової школи готовності до проведення педагогічних досліджень на кожному етапі підготовки. Уточнено зміст поняття "педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень". Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують функціонування системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи та ефективне формування кожного з компонентів їхньої готовності до проведення педагогічних досліджень. Зокрема, формуванню ціннісно-мотиваційного компонента готовності сприяють стимулювання мотивації навчання та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; когнітивного – організація навчання через дослідження; операційно-діяльнісного – оптимальне поєднання репродуктивної і творчої діяльності, інтеграція індивідуальних і колективних форм діяльності.

Здійснено аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Проведено дослідження серед студентів випускних курсів факультетів підготовки майбутніх учителів початкових класів, викладачів закладів вищої освіти та вчителів початкової школи. Доведена необхідність модернізації змісту, форм і методів підготовки на засадах наступності, професійної спрямованості, урахування індивідуальних особливостей студента.

Визначено критерії і показники готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Критеріальну базу дослідження склали критерії ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень: особистісно-мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діяльнісно-творчі.



На основі розроблених критеріїв й урахування особливостей рівнів педагогічної діяльності виокремлено творчий, конструктивний і репродуктивний рівні готовності студентів до проведення педагогічних досліджень.

Установлено, що формування ціннісно-мотиваційного ставлення студентів до проведення педагогічних досліджень залежить від способів здобуття дослідницьких знань, від вибору оптимальних методів і прийомів навчання. Запропонована система способів підготовки дала змогу відтворити предметний зміст дослідницької діяльності, розкрити її значення та професійну необхідність.

Оволодіння студентами когнітивним компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень здійснювалось через включення дослідницьких знань у зміст педагогічних дисциплін початкового, бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти; використання педагогічних задач дослідницького характеру, системи питань для перевірки та самоперевірки знань студентів, різних видів самостійної роботи студентів. Установлено, що значний потенціал у процесі підготовки майбутніх учителів мав включений до навчального плану авторський курс "Методика педагогічних досліджень у початковій школі", оскільки він створив оптимальні умови для інтеграції професійних знань, сприяв удосконаленню дослідницьких дій та оволодінню методами педагогічного дослідження.

Формування когнітивного компонента готовності до дослідницької діяльності проводилося за такими напрямками, як формування теоретичних знань і розвиток педагогічного мислення з використанням самоаналізу професійних дій, які реалізовувались у процесі розв'язання дослідницьких задач. З'ясовано, що розв'язання задач дослідницького характеру є процесом усвідомлення та прийняття проблеми, пов'язаної з майбутньою дослідницькою діяльністю, і передбачає побудову гіпотези, розроблення проекту її рішення з визначенням доцільних методів педагогічного дослідження. Залежно від місця використання педагогічні дослідницькі задачі розподілено на загальнопедагогічні (реалізовувались у процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін, визначених навчальним планом закладу вищої освіти), спеціальні (використовувались у процесі вивчення спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі").

Оволодінню майбутніми вчителями початкових класів операційно-діяльнісним компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень сприяли дослідницькі завдання: індивідуальні, парні та групові (за кількістю учасників); діагностичні, гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські (за змістом).

Розкрито сутність особистісно орієнтованих педагогічних технологій: інтерактивних, проектних та технологій проблемного навчання. Набув подальшого розвитку механізм використання цих технологій у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

Доведено, що науково-дослідна робота студентів, що моделює майбутню професійну діяльність, є важливим засобом ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Визначено головні завдання, принципи та напрями науково-дослідної роботи. Розроблено та впроваджено завдання для навчально-дослідної роботи студентів, тематика курсових і дипломних робіт, інструктивні матеріали для написання курсових та дипломних робіт у системі ступеневої освіти.

Уточнено особливості педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи, концептуальні зміни в системі початкової школи, які слід урахувати в організації різних видів практики. У процесі організації педагогічної практики використано концепцію продуктивного навчання, провідною ідеєю якої є виведення навчальної діяльності студентів у зовнішню професійну шляхом створення творчих майстерень. Запропонована система різнорівневих дослідницьких завдань сприяла формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

Розроблено навчально-методичне забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Для студентів початкового та бакалаврського рівнів вищої освіти укладено навчальний посібник "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика", в якому представлена система дослідницьких знань, завдань і спеціальних науково-педагогічних задач. Для студентів магістерського рівня розроблено навчальний посібник "Актуальні проблеми початкової освіти", в якому

представлені матеріали для організації проектної діяльності студентів. Для організації самостійної науково-дослідної роботи студентів на початковому, бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти укладено методичний посібник "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт".

З метою здійснення дослідницького підходу під час різних видів педагогічної практики на різних рівнях вищої освіти було розроблено методичний посібник "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики", в якому подано систему різнорівневих дослідницьких завдань. Використання комплексу навчально-методичного забезпечення на кожному рівні вищої освіти в умовах експерименту забезпечило ефективність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

Експеримент здійснювався протягом 2011 – 2017 рр. на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Експериментальну групу склали 293 студенти вищеозначених закладів, контрольну – 297. Під час відбору експериментальної та контрольної груп було дотримано кількісну та якісну репрезентивність. Упродовж формувального етапу експерименту у КГ протягом шести років здійснювалась підготовка майбутніх учителів за традиційною методикою викладання дисциплін. У ЕГ було впроваджено модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

На підставі самооцінювання студентів та оцінювання експертів виявлено підвищення рівня готовності студентів до проведення педагогічних досліджень в експериментальних групах наприкінці кожного етапу підготовки. Вірогідність розбіжностей у КГ та ЕГ доведена за допомогою t-критерію Стьюдента.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності в майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень на початку і наприкінці педагогічного експерименту засвідчив більш високу результативність підготовки майбутніх учителів-дослідників в експериментальній групі. Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості зазначених компонентів у КГ та ЕГ була доведена за допомогою непараметричного  $\chi^2$  – критерію Краскелла-Валліса.

Результати проведеного дослідження дозволили обґрунтувати варіативні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: професійно-практичну (на базі дев'яти класів) та професійно-теоретичну (на базі одинадцяти класів). Доведено, що професійно-практична модель характеризується вищим рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності.

Аналіз результатів дослідження підтвердив ефективність розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, запровадженої в експериментальній групі студентів.

Визначені прогностичні напрями підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Результати дослідження впроваджені в практику діяльності закладів вищої освіти України.

**Ключові слова:** ступенева підготовка майбутнього вчителя, педагогічні дослідження, майбутні вчителі початкової школи, готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

## SUMMARY

*Shkvyr O.L.* Theoretical and Methodical Principles of Stage Preparation of the Future Primary School Teachers for Conducting Pedagogical Researches. – Qualifying scientific work, manuscript.

Dissertation for obtaining scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2018.

In the dissertation for the first time the theoretical and methodical principles of the stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches have been worked out, scientifically substantiated, experimentally verified and implemented.

The essence and the phases of formation of the system of stage training of the future primary school teachers have been determined. A number of difficulties and disadvantages in the implementation of the system of stage preparation of the future primary school teachers have been clarified: the problem of continuity in pedagogical education (content, methods, forms); duplication of names of educational subjects, content of educational material at different levels of higher education; domination of reproductive methods and forms of training; weak orientation of preparation for the future profession. It is proved that the main directions of updating the stage training of the future primary school teachers in higher educational institutions are the continuity of methodological support; practical orientation of professional training; realization of general-scientific (systemic, active, synergetic) and specific-scientific (humanistic oriented, professionally oriented) methodological approaches.

The conceptual-categorical apparatus of the research has been specified, and the terms have been concretized, which, firstly, characterize the essence and specificity of the stage training of primary education specialists, secondly, reveal the peculiarities of the research activity of the teacher, and thirdly, clear up the subject of the research.

The concepts "research approach to the training of the future teachers", "research skills", "professiogram of the teacher-researcher" acquired further development. The content of the concepts "stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches" and "readiness of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches" has been specified.

The creative work of domestic and foreign scientists has been found to optimize the training of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches,

which consists in using such methods and forms that enable development of pedagogical thinking, creative abilities of each personality, ability to individual and collective scientific work, mastery of the research skills.

The factors that influence the necessity of conducting pedagogical researches by teachers of the modern primary school, the essence of the research function of the primary school teacher have been clarified, the goal, tasks, directions and the expected result of the research activity of the teacher of primary school pupils have been determined.

Taking into account the specifics of the activity of the primary school teacher, the professiogram of the teacher-researcher of primary school has been specified, which includes the main qualification characteristics: activity-role and personal ones. It is established that the knowledge and skills act as activity-role characteristics of the teacher-researcher, the qualities and thinking are personal characteristics of the teacher. A number of core qualities, research knowledge and skills that the primary school teacher should possess have been identified.

The conceptual bases of stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches, which are based on methodological approaches and principles, and promote the gradual formation of readiness of the future teacher for conducting pedagogical researches have been grounded. Their content basis is the author's model of stage training of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches. The worked out experimental model is characterized by integrity, phased implementation and dynamism. The main units of the model are determined the goal, conceptual, value-motivational, content, operation-active and resultative ones. The content of methodological approaches to the stage training of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches has been determined: systemic, active, axiological, personal, competence, professiographic, research, technological, and task. The phases of stages training of the future teachers have been determined: primary, bachelor and master's. According to the principles of continuity, succession, professional directivity, providing unity in scientific and educational activity, problematicity, professional mobility, taking into account age and individual peculiarities of students, the content, forms, methods, technologies of teaching and the forms of scientific-research work, which

contribute to formation of the future primary school teachers' readiness for conducting pedagogical researches at every stage of training have been specified. The content of the concept "pedagogical conditions of preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches" has been specified. The pedagogical conditions ensuring the functioning of the system of stage training and the effective formation of each component of readiness for conducting pedagogical researches have been singled out: formation of the value-motivational component is facilitated by the activation of educational-cognitive activity of students; cognitive component – organization of study through researches; operational-activity – optimal combination of reproductive and creative activity, integration of individual and collective forms of activity.

The analysis of the current state of preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches has been carried out. The research has been conducted among the students of graduate courses at the faculties of preparation of the future primary school teachers, university teachers and primary school teachers. The necessity of modernization of the content, methods and forms of preparation on the principles of continuity, professional orientation, taking into account individual characteristics of the student has been proved.

The criteria and indicators of readiness of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches have been determined. The criterial basis of the study consisted of criteria of value-motivational, cognitive and operational-activity components of readiness for conducting pedagogical researches: personal-motivational, cognitive-research, activity-creative.

On the basis of developed criteria and taking into account the peculiarities of the levels of pedagogical activity, the creative, modeling and reproductive levels of readiness of students for conducting pedagogical researches have been singled out.

It is established that the formation of value-motivational attitude of students for conducting pedagogical researches depends on the choice of optimal methods and ways of training. The proposed system of methods of preparation allowed to reproduce the substantive content of the research activity, to reveal its importance and professional necessity.

Acquiring students the cognitive component of readiness for conducting pedagogical researches has been carried out through the inclusion of research knowledge into the content of pedagogical disciplines of primary, bachelor and master's levels of higher education; use of pedagogical tasks of research nature, the system of questions for checking and self-checking the students' knowledge, various kinds of independent work of students. It is determined that considerable potential in the process of preparing future teachers had included in the curriculum the author's course "Methodology of Pedagogical Researches in Primary School", since it created the optimal conditions for the integration of professional knowledge, contributed to the improvement of research activities and mastering the basic methods of pedagogical research.

Formation of the cognitive component of readiness for research activity has been carried out in two directions: formation of theoretical knowledge and development of pedagogical thinking, using self-analysis of professional actions that were implemented in the process of solving research tasks. It is revealed that solving the issues of the research character is a process of awareness and acceptance of the issue that is related to the future research activity and involves the construction of the hypothesis, development of the project of its solving with the definition of appropriate methods of scientific-pedagogical research. Depending on the place of use, pedagogical research tasks are divided into general pedagogical ones (implemented in the process of studying pedagogical educational disciplines, defined by the curriculum of the higher educational institution), special (used in the study of the special course "Methodology of Pedagogical Researches in Primary School").

Mastering the operational-activity component of readiness for conducting pedagogical researches was facilitated by the research tasks: individual, pair and group (according to the number of participants); diagnostic, gnostic, project, constructive, organizational (according to the content).

The essence of personally oriented pedagogical technologies is revealed: interactive, project and technology of problem education. The mechanism for the use of these technologies in the process of stage preparation of the future teachers of primary school for conducting pedagogical researches has become further developed.



It is proved that research work of students, modeling future professional activity, is an important means of stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches. The main tasks, principles and ways of research work have been determined. The tasks for students' educational-research work, the topics of the course and diploma projects, instructional materials for writing course and diploma papers in the system of stage education have been developed and introduced.

The peculiarities of the pedagogical practice of the future primary school teachers, conceptual changes in the system of primary school, which should be taken into account in the organization of various types of practice, have been specified. The concept of productive learning, the leading idea of which is the withdrawal of educational activity of students into the external, professional activity by means of making creative workshops, has been used in the process of organising pedagogical practice. The offered system of multi-level research tasks contributed to the formation of readiness of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches.

The educational-methodical support of the stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches has been developed. For the students of primary and bachelor levels of higher education, the educational textbook "Methodology of Pedagogical Research in Primary School: Theory and Practice" has been written, in which the system of research knowledge, tasks and scientific-pedagogical tasks has been presented. For the students of master's level, the educational manual has been worked out – "Actual Problems of Primary Education", in which materials for the organization of project activity of students are offered. For the organization of independent research work of students at primary, bachelor and master's levels of higher education the methodical manual "Support-Instructional Materials for Writing and Defence the Course and Diploma Projects" has been worked out.

In order to conduct the research approach in different types of pedagogical practice at different levels of higher education, the manual "Methodological Recommendations for Conducting Research Tasks by the Future Primary School Teachers during the Pedagogical Practice" has been developed, in which the system of various levels of research tasks is provided. The use of the complex of teaching-methodological support at

each level of higher education under the conditions of the experiment provided the effectiveness of the stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches.

The experiment was carried out during 2011 – 2017 on the basis of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ivan Franko Zhytomyr State University, Taras Shevchenko Luhansk National University, Rivne State Humanitarian University, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. The experimental group consisted of 293 students of the above-mentioned institutions, the control group included 297 students. The quantitative and qualitative representativeness was observed during the selection of the experimental and control groups. During the formative stage of the experiment in the control group, during six years, the training of the future teachers was carried out according to the traditional method of teaching disciplines. In the experimental group, the model of the stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches was introduced.

On the basis of self-assessment of students and experts' assessments, it was found out that the level of readiness of students for conducting pedagogical researches in the experimental groups at the end of each stage of preparation was revealed. The authenticity of discrepancies in the control and experimental groups was proved with the help of Student's t-test.

The comparative analysis of the levels of formation of value-motivational cognitive and operational-activity components of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches at the beginning and at the end of the pedagogical experiment showed higher effectiveness of preparation of the future teachers-researchers in the experimental group. The probability of discrepancies of the levels of formation of these components in the control group and the experimental group was proved by nonparametric  $\chi^2$  – Kruskal-Wallis criterion.

The results of the conducted research allowed to substantiate the variational models of the stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches: professional-practical (based on 9 forms) and professional-theoretical (based

on 11 forms). It is proved that the professional-practical model is characterized by the higher level of formation of operational-activity component of readiness.

The analysis of the results of the research confirmed the effectiveness of the developed model of the stage preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches, which was implemented in the experimental group of students.

The prognostic directions of preparation of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches have been determined. The results of the research have been introduced into the practice of higher educational institutions in Ukraine.

**Key Words:** stage preparation of the future teacher, pedagogical researches, future primary school teachers, readiness of the future primary school teachers for conducting pedagogical researches.

### **Список публікацій здобувача за темою дисертації**

#### **Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації**

1. Шквир, О. Л. 2018. *Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
2. Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.
3. Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.
4. Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт*. Хмельницький: ХГПА.
5. Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

6. Шквир, О. Л., 2010. Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 8, с. 241-244.
7. Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 9, с. 367-371.
8. Шквир, О. Л., 2011. Проблема педагогічних досліджень у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 10, с. 525-529.
9. Шквир, О. Л., 2012. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць*, ч. 1. Харків, с. 236-244.
10. Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець XVIII – початок XX ст.). В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 11, с. 354-357.
11. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць*. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 642, с. 190-198.
12. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницький проект як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 14, с. 461-465.
13. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницька педагогічна діяльність: сутність та шляхи підготовки до неї. В: П. Ю. Саух, гол. ред. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : зб. наук. праць*. Житомир : ЖДУ. Вип. 3 (69), с. 161-167.
14. Шквир, О. Л., 2013. Методи підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності: зарубіжний досвід. *Вісник Національної академії*

*Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_3\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_3_25.pdf) [Дата звернення 20 серпня 2017].

15. Шквир, О. Л., 2014. Наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 679, с. 198-205.

16. Шквир, О. Л., 2014. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічній спадщині К. Ушинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 16, с. 192-196.

17. Шквир, О. Л., 2014. Специфіка дослідницької діяльності вчителя початкової школи. Вісник *Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_14.pdf) [Дата звернення 15 вересня 2017].

18. Шквир, О. Л., 2015. Системи організації навчання майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 734, с. 183-190.

19. Шквир, О. Л., 2016. Дослідницька діяльність учителя сучасної початкової школи. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 49 (102), с. 286-292.

20. Шквир, О. Л., 2016. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої дослідницької діяльності. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту МОН України. Київ. Вип. 89. Ч. 1, с. 252-257.

21. Шквир, О. Л., 2016. Аналіз стану підготовки магістрантів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 1 (83), с. 148-153.

22. Шквир, О. Л., 2016. Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. В:

І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ПП Мошак М. І. Вип. 20, с. 197-202.

23. Шквыр, О. Л., 2016. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к исследовательской деятельности. "*SCI-ARTICLE.RU*", [online] №31. Режим доступа: <[http://sci-article.ru/number/03\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/03_2016.pdf)> [Дата звернення 01 жовтня 2017].

24. Шквир, О. Л., 2017. Перевірка ефективності впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 52 (105), с. 367-374.

25. Шквир, О. Л., 2017. Авторський курс "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі" як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич : "Швидкодрук", № 8 (151) серпень, с. 90-96.

26. Шквыр, О. Л., 2017. Критерии и показатели готовности будущих учителей начальной школы к проведению педагогических исследований. В: М. Ф. Хабибуллин, гл. ред. *Оралдың ғылым жыршысы* : научно-теоретический и практический журнал. Уральск : ТОО "Фирма Сервер +", № 1 (161), с. 59-66.

27. Шквир, О. Л., 2017. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький. Вип. 22. с. 187-192.

28. Shkvyr, O. L., 2017. Preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches: the results of ascertaining stage of experiment. In: prof. PhDr. Zdeněk Ondřejek, DrSc, šéf.red. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. Praha : Publishing house Education and Science. NR 4 (40), pp. 52-57.

29. Shkvyr, O., 2017. Methods and techniques pedagogical thinking development of the future teacher-researcher of primary school. *Innovative solutions in modern science*. Dubai : Center for international cooperation TK Meganom, № 7(16), pp. 50-61.

### Список публікацій, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Шквир, О. Л., 2010. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів. *П'яті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : проблеми освіти в контексті гуманізації суспільства*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2 квітня 2010. Хмельницький : ХГПА, с. 159-163.
31. Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи Англії та Шотландії. *Шості педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 31 березня 2011. Хмельницький : ХГПА, с. 24-26.
32. Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у радянські часи. *Сьомі педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна компетентність педагогів в умовах реформування сучасної освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 29 березня 2012. Хмельницький : ХГПА, с. 88-91.
33. Шквыр, О. Л., 2013. Вопросы творческой исследовательской деятельности учителя в наследии В. А. Сухомлинского. В: В. Г. Рындак, отв. ред. *Творческая личность : технологии и методики ее развития. Международная научно-практическая конференция*. Оренбург, 23-24 апреля 2013 : сб. статей : в 2 т. Оренбург : Изд-во ОГПУ. Т. 1, с. 193-203.
34. Шквир, О. Л., 2014. Аксіологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2014. Хмельницький : ХГПА, с. 21-24.
35. Шквир, О. Л., 2015. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів*

*початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, с. 23-25.

36. Шквир, О. Л., 2015. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів: сутність та зміни. В: А. М. Подоляка, гол. ред. *Наукові праці МАУП*. Вип. 44 (1-2015). Педагогічні науки. К. : ДП "Вид. дім "Персонал", с. 76-81.

37. Шквир, О. Л., 2016. Забезпечення якості початкової освіти майбутніми вчителями на педагогічній практиці. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії). Хмельницький : ХГПА, с. 245-249.

38. Шквир, О. Л., 2016. Проблема дослідницької діяльності у психолого-педагогічній літературі. *Сучасні педагогічні дослідження в Україні*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених. Наукові записки : зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА. Хмельницький, 12 жовтня 2016. Хмельницький : ХГПА. Вип. 5. с 104-112.

39. Шквир, О. Л., 2017. Організація навчання як дослідження – умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький, 28 лютого 2017. Хмельницький : ХГПА, с. 316-319.

40. Шквир, О. Л., 2017. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Л. Г. Білий, гол. ред. *Інноваційні технології XXI ст.* : зб. наук. праць. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, с. 89-97.

41. Шквир, О. Л., 2017. Інтерактивні методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції "Нова українська школа"* : зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції. 25 вересня 2017. Луцьк : СНУ, с. 93-96.



**Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації**

42. Шквир, О. Л., 2013. Якість початкової освіти. *Державний стандарт початкової загальної освіти : стан, проблеми, перспективи* : матеріали круглого столу та конференції. Хмельницький : ХГПА, с. 69-71.

43. Шквир, О. Л., 2015. Шляхи вдосконалення якості початкової освіти. В: В. Є. Берека, гол. ред. *Формування професійної компетентності педагогів в умовах упровадження Державного стандарту початкової освіти*: зб. наук. пр. Хмельницький : ФОП Мельник, с. 544-548.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>25</b>
<b>РОЗДІЛ 1. СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</b>	
<b>ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОБ’ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>41</b>
1.1 Ретроспективний аналіз розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці.....	41
1.2 Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи за кордоном.....	66
1.3 Методологічні підходи до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	84
Висновки до першого розділу.....	106
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ</b>	
<b>УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ</b>	
<b>ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>109</b>
2.1 Характеристика базових понять дослідження.....	109
2.2 Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у педагогічній теорії.....	134
2.3 Особливості підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень за кордоном.....	155
2.4 Специфіка проведення педагогічних досліджень учителями початкових класів.....	164
2.5 Професіограма вчителя-дослідника початкової школи як образ досліджуваного явища.....	180
Висновки до другого розділу.....	203
<b>РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ СТУПЕНЕВОЇ</b>	
<b>ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>	
<b>ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>207</b>
3.1 Концепція ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.....	207

3.2 Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.....	218
3.3 Педагогічні умови ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.....	239
3.4 Аналіз сучасного стану ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.....	259
3.5 Критерії і показники готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.....	282
Висновки до третього розділу.....	293
<b>РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>297</b>
4.1 Оволодіння майбутніми вчителями початкових класів компонентами готовності до проведення педагогічних досліджень у процесі навчання.....	297
4.2 Педагогічні технології в підготовці майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.....	320
4.3 Організація науково-дослідної роботи студентів в умовах ступеневої підготовки.....	342
4.4 Формування готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень у процесі педагогічної практики.....	356
4.5 Навчально-методичне забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.....	373
Висновки до четвертого розділу.....	385
<b>РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕОРЕТИЧНИХ ТА МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>389</b>
5.1 Програма та організація експериментальної роботи.....	389
5.2 Поетапне впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень у початкових класах.....	399

5.3 Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	420
5.4 Обґрунтування варіативних моделей ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.....	439
Висновки до п'ятого розділу.....	448
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>452</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>458</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>504</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Поступове входження вищої національної освіти до європейського освітнього простору та концептуальні зміни у структурі й змісті вітчизняної загальної середньої освіти зумовлюють потребу в якісному оновленні системи ступеневої підготовки майбутніх учителів.

Провідні ідеї щодо ступеневої підготовки фахівців, які дозволяють переосмислити змістові орієнтири та процесуальні параметри професійної підготовки майбутніх учителів, базуються на положеннях законів України "Про освіту" (2017), "Про вищу освіту" (2014), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр. (2014), Указу Президента України "Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013), проекту Концепції розвитку педагогічної освіти (2017).

Упровадження інноваційних підходів у вищій педагогічній освіті детермінує необхідність оновлення теоретичних і методичних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, що сприяє підвищенню їх статусу, здатності й готовності до виконання складних специфічних для початкової школи педагогічних функцій, виявленню того людського потенціалу, який забезпечує ефективність праці вчителя Нової української школи.

За останні роки відбулися суттєві зміни в системі початкової школи: затверджені нові Державні стандарти початкової освіти, створені варіанти нових навчальних програм і підручників, визначені об'єкти, функції, види контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Водночас, в учнів початкових класів спостерігається тенденція зниження рівня мотивації до навчання. У багатьох першокласників виникають проблеми у процесі адаптації до школи, що супроводжується в окремих випадках негативним ставленням їх батьків до організації освітнього процесу у початковій школі. Адекватно реагувати на зміни може вчитель із високим рівнем розвитку дослідницьких якостей, знань та вмінь, що сприяє швидкому освоєнню нового інформаційного поля, дає можливість приймати нестандартні рішення, діяти творчо й ефективно. Тому важливою є переорієнтація

ступеневої підготовки майбутнього вчителя з просвітництва до ролі дослідника, агента змін, здобувача ефективних засобів навчально-виховної роботи в інтересах дитини, про що наголошується в Концепції "Нова українська школа" (2016). Необхідність підготовки вчителя до проведення педагогічних досліджень у майбутній діяльності підтверджується і вимогами Державного стандарту вищої педагогічної професійної освіти, що потребує високого рівня володіння навичками сучасних методів пошуку, обробки та використання інформації у фаховій діяльності.

Ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі передбачає послідовну професійну підготовку у педагогічних закладах вищої освіти за певними рівнями (початковий, бакалаврський, магістерський), кожен з яких розглядається як окремо завершений цикл. На всіх рівнях вищої освіти повинна здійснюватися підготовка вчителів до проведення педагогічних досліджень. Однак сучасна система професійної освіти має певні недоліки: традиційний підхід до організації науково-дослідної роботи студентів, що використовується як додатковий вид діяльності; не простежується наступність змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до проведення науково-педагогічних досліджень на кожному рівні вищої освіти; незначний обсяг часу, відведений на опанування теорії та методики організації педагогічних досліджень у педагогічних закладах вищої освіти; неузгодженість вимог щодо готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень; переважання стандартних засобів стимулювання наукової діяльності. Все це загострює проблему професійного становлення молодого вчителя як дослідника. Тому актуальним є обґрунтування засад ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень із урахуванням новітніх тенденцій сучасної вітчизняної та світової педагогіки.

Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як от: методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін.); порівняльний аналіз ступеневої освіти за кордоном і в Україні (Н. Абашкіна,

В. Козаков, Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.); організаційно-технологічні аспекти системи ступеневої професійної освіти (Г. Козлакова, В. Луговий, П. Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна та ін.); компетентісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів (В. Беспалько, Л. Онищук, Л. Петровська, В. Петрук та ін.).

Науковцями проведено низку досліджень із проблем методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Полонський та ін.); підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності (П. Горкуненко, О. Приходько, Н. Яковлева та ін.); здійснення наукової діяльності у педагогічних закладах вищої освіти (В. Андрєєв, В. Моляко, В. Успенський та ін.).

На важливість проблеми підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності вказує і зарубіжний досвід, висвітлений у працях українських (І. Задорожна, Л. Зязюн, М. Князян, Т. Кошманова та ін.) і зарубіжних (Л. Брайс, Г. Голм, Ч. Сяомань, С. Флоріо-Раейн та ін.) учених.

У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага і професійній підготовці вчителів початкової школи: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К. Авраменко, В. Желанова, О. Мороз, О. Савченко та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С. Власенко, І. Дарманська, Н. Казакова, Л. Хомич та ін.); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення дослідницької роботи (Н. Кічук, Л. Коржова, С. Мартиненко та ін.).

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що накопичено значний досвід ступеневої підготовки вчителя та професійної підготовки вчителя початкових класів зокрема. Проте недостатньо вивченими залишаються механізми інтеграційної взаємодії навчальної та науково-дослідної діяльності студентів на різних етапах ступеневої освіти. Особливої уваги вимагає впровадження інноваційних технологій навчання, наукове обґрунтування системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Також існує низка невідповідностей, подолання яких становитиме істотний теоретичний і практичний інтерес. Зокрема, виникає потреба у розв'язанні суперечностей теоретичного та методичного характеру, а саме *теоретичного* характеру між:

- державними вимогами до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи і недостатнім рівнем реалізації принципів наступності та неперервності змісту, форм, методів підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень на початковому, бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти;

- соціальною потребою у вчителів початкової школи, здатних до дослідницької роботи, і відсутністю цілісної системи ступеневої підготовки до відповідної діяльності;

- доцільністю запровадження комплексного інтегративного підходу в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, що враховує ступеневу освіту, та домінуванням традиційних методів організації навчального процесу на кожному рівні вищої освіти.

Суперечності *методичного* характеру між:

- необхідністю готувати педагогічні кадри, спроможні здійснювати педагогічні дослідження, і недостатньою розробленістю комплексу методичних засад забезпечення такої підготовки в умовах ступеневої освіти;

- прагненням учителів початкових класів до дослідницької діяльності та недосконалістю системи знань, умінь та навичок організації, проведення й оформлення результатів педагогічних досліджень.

Отже, необхідність розв'язання означених суперечностей, об'єктивна потреба й соціальна значущість процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми в умовах ступеневої освіти зумовили вибір теми дослідження: **"Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень"**.



**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано в межах комплексних наукових тем: "Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції", яка розробляється кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (державний реєстраційний номер РК № 0110U002110); "Професійна ступенева підготовка педагогів початкової ланки освіти" – кафедрою педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (державний реєстраційний номер РК № 0107U003323), та плану наукової роботи Регіональної лабораторії ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 11 від 25. 11. 2009 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 21. 12. 2010 р.).

**Мета дослідження** – на основі цілісного наукового аналізу розробити й теоретично обґрунтувати теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку системи ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкових класів.
2. Проаналізувати творчий доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень та конкретизувати понятійно-категоріальний апарат дослідження.
3. Окреслити специфіку дослідницької діяльності вчителя та розробити професіограму вчителя-дослідника початкової школи.
4. Обґрунтувати концептуальні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.
5. Визначити критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, за допомогою яких встановити рівні такої готовності.

6. Обґрунтувати модель, визначити педагогічні умови ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень та експериментально перевірити їх ефективність.

7. Розробити навчально-методичне забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

8. Охарактеризувати варіативні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти.

**Предмет дослідження** – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

**Провідна ідея дослідження.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є складовою цілісної моделі підготовки і розглядається як педагогічна система, яка включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти, умови та результат підготовки, що дозволить на професійному рівні науково і творчо підходити до розв'язання проблем освітнього процесу початкової школи. Підготовка майбутнього фахівця до роботи у досліджуваний сфері має здійснюватися шляхом інтеграції системного, професіографічного, аксіологічного, компетентнісного, дослідницького, особистісного, технологічного і задачного підходів, які у своїй єдності визначають методологічні засади дослідження.

**Концепція дослідження.** Процес підготовки майбутнього вчителя залежить від конкретних історичних умов і рівня розвитку тієї чи іншої цивілізації. Ця ідея розглядається в контексті того, що цивілізація відображає органічну сукупність соціально-економічних і культурних характеристик суспільства, досягнутий рівень продуктивних сил, спосіб взаємодії людини з навколишнім світом. Перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до зразків постіндустріального суспільства зумовив виникнення нового компоненту змісту освіти – наукова освіта та загальносвітової тенденції – прагнення практичних працівників, зокрема вчителів, до дослідницької діяльності.

Мета роботи, її науково-теоретичні засади, складні інтегративні особливості процесу професійної підготовки вчителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень зумовили розроблення концептуальних засад дослідження, які потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному і методичному рівнях наукового пошуку.

**Методологічний** концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що були застосовані під час дослідження, зокрема: системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, технологічний.

*Системний підхід* уможливив аналіз процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів із позицій цілісності, сприяв розкриттю етапів ступеневої підготовки та виявленню механізмів їх взаємозв'язків і взаємовпливів.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень розглядається як необхідна умова ефективної підготовки майбутнього конкурентоздатного, професійнокомпетентного фахівця. Вона здійснюється за відповідними рівнями (початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський) та другий (магістерський)), на кожному з яких визначається специфічною метою, змістом, формами і методами її реалізації та забезпечується на основі логічного зв'язку й неперервності.

*Діяльнісний підхід* передбачає визнання діяльності вирішальним засобом професійного становлення майбутнього вчителя як дослідника, створення умов для активної позиції студента, відбір способів активізації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі ступеневої підготовки.

*Компетентнісний підхід* відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до проведення педагогічних досліджень.

*Аксіологічний підхід* визначає ціннісні орієнтири у підготовці вчителя-дослідника. Він передбачає визнання особистості учня як найвищої цінності

суспільства. Відповідно підготовку майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень спрямовуємо на усвідомлення єдності траєкторії навчального та особистісного розвитку кожного учня.

*Технологічний підхід* включає систему дій викладача та студентів, спрямованих на досягнення визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку. Технології підготовки майбутнього вчителя до дослідницької діяльності передбачають чіткі процесуальні характеристики, застосування яких забезпечує досягнення запланованого результату.

*Теоретичний концепт* ґрунтується на аналізі провідних теорій, ідей, концепцій, визначенні дефініцій, покладених в основу розуміння проблеми дослідження, наукового опису фактів і явищ, їх аналізу, узагальнення і синтезу; виявленні основних підходів до формування готовності у майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень (професіографічний, дослідницький, особистісний, задачний).

*Професіографічний підхід* уможливив розробку моделі вчителя-дослідника, яка є основою у визначенні оптимального змісту, форм та методів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

*Дослідницький підхід* відображає реалізацію моделі навчальної діяльності студентів – "навчання через дослідження", яке розглядається не лише як додатковий вид діяльності, а є інтегрованим у навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професіонального становлення майбутнього вчителя-дослідника.

*Особистісний підхід* забезпечує орієнтацію при конструюванні та реалізації професійної підготовки на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Він передбачає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; вимагає створення у процесі підготовки майбутніх учителів-дослідників відповідних умов для розвитку здібностей до наукової роботи і творчого потенціалу особистості.

*Задачний підхід* сприяє розвитку у студентів педагогічного мислення, пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності, формуванню дослідницьких умінь та якостей шляхом виконання педагогічних дослідницьких задач.

*Методичний* концепт дослідження передбачає розроблення та експериментальну апробацію моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, упровадження сучасних технологій професійної підготовки вчителів початкових класів і методики визначення ефективності цього процесу.

Провідна ідея та основні положення концепції стали підґрунтям для формування **загальної гіпотези**, яка полягає в тому, що ефективність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень значно підвищиться за умов реалізації науково обґрунтованої концептуальної моделі та навчально-методичного забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

Загальна гіпотеза конкретизована в низці часткових припущень, що якісна ступенева підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень можлива за умов:

- урахування вітчизняного і зарубіжного досвіду такої діяльності;
- побудови та запровадження авторської моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів молодших школярів до проведення педагогічних досліджень;
- удосконалення змісту, форм та методів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на основі реалізації принципів наступності та професійної спрямованості;
- підвищення рівня розвитку педагогічного мислення студентів шляхом використання педагогічних дослідницьких задач;
- забезпечення навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкових класів.

На різних етапах дослідної роботи з метою розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано комплекс **методів дослідження**:

- теоретичні – вивчення наукової літератури, нормативних та інструктивно-методичних документів, документації з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми, визначення методологічних підходів, педагогічних умов та педагогічних технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, що дало змогу охарактеризувати понятійно-термінологічний апарат, виокремити основні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розробити професіограму та модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у визначеному напрямі, виокремити критерії та показники відповідної готовності майбутніх учителів початкової школи;

- емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, вивчення продуктів діяльності студентів, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду з метою вивчення результатів навчальної діяльності студентів; педагогічний експеримент (діагностичний, формувальний та контрольний етапи), що дало змогу перевірити ефективність моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень;

- математичні та статистичні методи – порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз використовували для перевірки достовірності результатів дослідження і визначення ефективності впровадження розробленої моделі.

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалося впродовж 2009 – 2018 років і передбачало кілька етапів науково-педагогічного пошуку.

*На першому – теоретико-аналітичному етапі (2009 – 2010 рр.)* – здійснено системний аналіз наукової та навчально-методичної літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти; вивчено вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки означених фахівців; виявлено суперечності між сучасною практикою підготовки майбутніх учителів початкових класів та ефективністю їх дослідницької діяльності в реальних умовах; сформульовано тему, визначено мету, гіпотезу,

завдання дослідження; розроблено його програму; визначено експериментальну базу.

*На другому – констатувально-пошуковому етапі (2011 – 2012 рр.)* – з'ясовано сучасний стан проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень; обґрунтовано модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень; визначено критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів початкових класів у визначеному напрямі; розроблено навчально-методичні матеріали для проведення формувального етапу експерименту.

*На третьому – формувальному етапі (2013 – 2016 рр.)* – здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень дослідження; апробовано модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень; експериментально встановлено ефективність використання концептуальної моделі та навчально-методичного забезпечення;

*На четвертому – завершально-узагальнюючому етапі (2017 – 2018 рр.)* – систематизовано результати формувального етапу експерименту; сформульовано загальні висновки та рекомендації щодо впровадження результатів дослідження; визначено подальші перспективи наукового пошуку.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу було проведено в Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Рівненському державному гуманітарному університеті, Харківській гуманітарно-педагогічній академії, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. В експериментальній роботі на різних етапах брали участь 922 студенти, 34 викладачі педагогічних закладів вищої освіти факультету початкової освіти та 426 учителів початкових шкіл м. Хмельницького, Хмельницької області, м. Житомира та Житомирської області.

**Наукова новизна і теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* виділено та проаналізовано етапи розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів на теренах України (ідейно-організаційний, початковий, чотириступеневий, триступеневий); теоретично обґрунтовано концепцію та розроблено модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, яка охоплює цільовий (мета, завдання етапів підготовки), концептуальний (методологічні підходи, принципи), ціннісно-мотиваційний (цінності, мотиви), змістовий (зміст освіти), операційно-діяльнісний (форми, методи, прийоми, технології навчання, форми науково-дослідної роботи), результативний (критерії, рівні готовності) блоки; розроблено професіограму вчителя-дослідника початкової школи; визначено критерії, показники та проаналізовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень (репродуктивний, конструктивний, творчий); охарактеризовано варіативні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів (професійно-практична, професійно-теоретична);

– *удосконалено* змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження, базові поняття якого розглядаються як дієвий світоглядно-методологічний засіб його пізнання; уточнено сутність понять "ступенева підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "готовність майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень";

– *подальшого розвитку* набули наукові положення щодо ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів; педагогічні умови та методи ефективного формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень; положення щодо навчально-методичного забезпечення системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів.

**Практичне значення дослідження** полягає в поетапному впровадженні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, відповідних засобів діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців початкової освіти до проведення педагогічних



досліджень; розробленні та апробації спеціального курсу "Методика педагогічного дослідження у початковій школі" для студентів спеціальності "Початкова освіта", навчальних посібників "Актуальні проблеми початкової школи" (з грифом МОН України) для студентів магістерського рівня вищої освіти, "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика", методичних посібників "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт" (у співавторстві з Г. Дудчак) для студентів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти, "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики".

Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть бути використані при розробці стандартів фахової підготовки вчителів початкових класів, психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти, методичних матеріалів, що забезпечують реалізацію Болонської конвенції; при проведенні занять у педагогічних закладах вищої освіти у процесі підготовки студентів спеціальності "Початкова освіта", системі післядипломної педагогічної освіти; при розробці критеріїв та показників рівнів готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень органами управління освітою, адміністрацією закладів середньої освіти для оцінювання рівня дослідницької компетентності педагогів під час атестації.

**Упровадження результатів дослідження** здійснено в освітній процес Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 01-13/167 від 06. 02. 2017 р.); Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка про впровадження № 01/10-324 від 04. 04. 2017 р.); Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 1/219 від 05. 04. 2017 р.); ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка" (довідка про впровадження № 1/524 від 13. 04. 2017 р.); Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 77 від 19. 04. 2017 р.); Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка про впровадження № 84-н від 17. 05. 2017 р.); Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про

впровадження № 06/23 від 18. 05. 2017 р.); Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 549 від 23. 10. 2017 р.).

**Особистий внесок здобувача** в опублікованому методичному посібнику "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт" (2012 р.), підготовленому у співавторстві з Г. Дудчак, полягає у висвітленні загальних рекомендацій до написання курсових та дипломних робіт (розділ 2) та підготовки до захисту наукової роботи в умовах ступеневої освіти (розділ 3).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях, круглих столах та педагогічних читаннях різного рівня, зокрема *міжнародних*: "Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: дошкілля – початкова школа" (Хмельницький, 2011, очна), "Творческая личность: технологии и методики ее развития" (Оренбург, 2013, очна), "Незалежність республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції" (Хмельницький, 2014, очна), "Забезпечення якісної підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій" (Хмельницький, 2015, заочна), "Реалії та перспективи євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України" (Ужгород, 2015, очна), "Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи" (Київ, 2016, очна), "Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в Європейський освітній простір" (Івано-Франківськ, 2016, очна), "Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу" (Житомир, 2016, очна), "Наукова школа академіка І. А. Зязюна у його соратниках та учнях" (Харків, 2017, очна), "Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід" (Житомир, 2017, очна); *всеукраїнських*: "Педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського" (Хмельницький, 2010 – 2015, очна), "Практично-професійна підготовка майбутніх педагогів в контексті модернізації вищої школи" (Харків, 2011, очна), "Історико-педагогічні дослідження в Україні: сучасний стан та тенденції" (Хмельницький, 2013, очна), "Джерельна та

історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень" (Хмельницький, 2013, очна), "Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти" (Хмельницький, 2014 – 2015, очна), "Сучасні історико-педагогічні дослідження в Україні" (Хмельницький, 2015 – 2016, очна), "Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації Концепції "Нова українська школа" (Луцьк, 2017, очна); *регіональних*: "Формування професійної компетентності педагогів в умовах упровадження Державного стандарту початкової освіти" (Хмельницький, 2015, очна), "Модернізація роботи науково-практичної та методичної служб системи післядипломної педагогічної освіти в контексті реформування освіти України" (Хмельницький, 2015, очна); "Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії" (Хмельницький, 2016, заочна); "Підготовка вчителя Нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення" (Хмельницький, 2017, заочна); *регіональних науково-практичних семінарах*: "Інноваційні технології як основа професійного становлення особистості" (Хмельницький, 2017, очна), "Засади розвитку української освіти в контексті Концепції "Нова українська школа" (Хмельницький, 2017, очна).

Результати дослідження апробовано у ході керівництва курсовими, дипломними, магістерськими роботами студентів. Висновки дисертаційної роботи доповідалися на засіданнях вченої ради, кафедри педагогіки, міжкафедральних семінарах у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено в 43 наукових працях, із яких 42 – одноосібні. Серед них: 1 монографія, 2 навчальних посібники (1 із грифом МОН України), 2 методичних посібники, 20 статей, опублікованих у провідних фахових виданнях України, 4 – у закордонних виданнях, 11 – у збірниках наукових праць та матеріалах конференцій, 3 тези у збірниках матеріалів круглого столу та науково-практичних конференцій.

Кандидатську дисертацію на тему **"Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва"** (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) захищено в Житомирському державному університеті

імені Івана Франка в 2004 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 572 сторінки, з них 398 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел подано 512 найменувань (із них 38 – іноземною мовою) на 46 сторінках. Робота містить 56 таблиць, 20 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1 Ретроспективний аналіз розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці

Ураховуючи загальноосвітні тенденції до зміни основної парадигми освіти, створення нової педагогіки, орієнтованої на особистість, проблема освіти і виховання вчителів нової генерації, зокрема початкової школи, в умовах ступеневої освіти є найбільш пріоритетними.

Ступенева освіта майбутніх учителів початкової ланки освіти в Україні пройшла певний шлях становлення. Зміни в суспільно-економічному розвитку країни зумовили існування різних тенденцій. Тому вивчення історії ступеневої підготовки вчителів початкової школи у вітчизняній педагогіці має важливе значення для визначення специфіки такої підготовки за сучасних умов.

Дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснено з XVIII ст., оскільки в цей час, як зазначає Л. Хомич, уперше було поставлено питання про фундаментальну підготовку педагогічних кадрів <sup>1</sup>. На основі ретроспективного аналізу проблеми з кінця XVIII ст. до 2017 р. було виділено чотири етапи розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкової школи. Розкриємо особливості кожного з них.

*Перший етап – ідейно-організаційний* (кінець XVIII – початок XX ст.). У XVIII ст. М. Ломоносов висловив думку про те, що слід повністю замінити іноземних педагогів вітчизняними. Йому належить ідея створення спеціального педагогічного навчального закладу – "бакалаврського інституту". Окрім того, він висунув і обґрунтував низку принципових вимог до практичної діяльності вчителів, зокрема: 1) співвідносити навчальний програмний матеріал із можливостями учнів; 2) поєднувати теоретичні заняття з практичними; 3) враховувати індивідуальні

---

<sup>1</sup> Хомич, Л. О., 1998. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

особливості учнів<sup>2</sup>.

Його ініціативу підтримав відомий російський просвітитель М. Новиков, за ініціативою якого в 1779 р. в Московському університеті було створено першу вчительську семінарію з трирічним терміном навчання. Він наголошував на тому, що слід готувати кадри "з власної нашої нації", які потім посядуть почесні місця в суспільстві. Ці люди, на його думку, повинні бути освіченими і чесними, добре виховувати дітей і таким чином сприяти суспільному прогресу<sup>3</sup>.

Одна з перших систем підготовки вчителів для народних шкіл була розроблена на початку XIX ст. К. Ушинським (1824 – 1870). Зокрема, у статті "Проект учительської семінарії" вчений висловив думку про те, що до роботи в молодших класах середніх навчальних закладів, у повітових і парафіяльних училищах, у молодших класах гімназій необхідно здійснювати спеціальну педагогічну підготовку. На його думку, учительська семінарія мала готувати вчителів для сільських початкових шкіл, вчити вихідців із села, бути закритим закладом інтернатного типу і розташовуватись у мальовничому містечку або навіть у селі. Учений був переконаний, що зміст підготовки майбутніх учителів має мати такі характеристики: для вчителя будь-якої народної школи не потрібні широкі знання, тому навчання має бути "не широке але енциклопедичне й особливо пристосоване до призначення вихованців"; знання народного вчителя повинні бути за можливістю чіткими, точними і визначеними; викладання знань повинно відбуватись на основі врахування особливостей методики початкового навчання; метод викладання можна вивчити за книжкою, або зі слів викладача, але набути навичок його застосування треба тільки діяльною і тривалою практикою; учитель народної школи має бути особистістю і прикладом для інших; важливі не тільки вміння викладати, а й характер, моральність і переконання, бо в класах малолітніх дітей здебільшого впливає на учнів особистість вчителя; переконання будь-якого народного вчителя мають бути пройняті ідеєю християнства.

Після закінчення учительської семінарії випускники проходили річне педагогічне стажування, і тільки після цього їм присвоювали звання вчителя.

---

<sup>2</sup> Пискунов, А. И. ред., 2001. *Педагогическая деятельность М. В. Ломоносова. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.* : Учебное пособие для педагогических учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва : ТЦ "Сфера".

Стажисти повинні були підтримувати зв'язки зі своїми викладачами для консультацій у розв'язанні педагогічних проблем<sup>4</sup>.

Отже, К. Ушинський запропонував цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, в якій були визначені її цільовий і змістовий компоненти.

Водночас, ще у XIX ст. К. Ушинський уперше у "Проекті учительської семінарії" висловив думку про організацію ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів<sup>5</sup>. Він запропонував два етапи підготовки: підготовча вчительська школа з 15 років (термін навчання від 3 до 4 років) та вчительська семінарія (термін навчання 2 – 4 роки). Мета підготовчої вчительської школи – теоретична підготовка (набуття "необхідних знань принаймні для парафіяльного вчителя") та виявлення і розвиток у вихованців педагогічних здібностей. У підготовчій школі, на його думку, мають більш поглиблено вивчатися навчальні предмети, що викладаються в елементарній школі. Крім того, К. Ушинський зазначав, що "слід привчати майбутніх учителів до церковного співу, каліграфії, креслення, малювання", їм мав читатися курс природничих наук. Значну увагу вчений звертав на важливість формування у майбутніх учителів навичок виразного читання, уміння чітко і точно висловлювати свої думки. На думку вченого, тим вихованцям, які під час навчання у підготовчій вчительській школі не виявили достатніх педагогічних здібностей, "чи за характером своїм не обіцяють бути хорошими вчителями", "треба давати інше призначення". Ті учні, які успішно склали іспити й отримали позитивну характеристику, можуть переходити до вчительської семінарії.

К. Ушинський зазначав, що вчительська семінарія має підтримувати зв'язок із закордонними семінаріями, відправляючи туди на навчання час від часу п'ятьох чи шістьох вихованців, які досягли найбільших успіхів у німецькій мові й подають надію стати прекрасними педагогами<sup>6</sup>.

У другій половині 60-х рр. XIX ст. Міністерство народної освіти визнало за

<sup>3</sup> Новиков, Н. И. 1959. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, с. 109

<sup>4</sup> Ушинський, К. Д., 1983. Проект учительської семінарії. *Вибрані педагогічні твори в двох томах*. К. : Рад. школа. Т.2, с. 31-56.

<sup>5</sup> Шквир, О. Л., 2014. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічній спадщині К. Ушинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 16, с. 192-196.

потрібне відкривати педагогічні курси при гімназіях і повітових народних училищах зі строком навчання два роки. На курси приймали всіх, кому виповнилося 16 років і хто закінчив курс навчання в повітовому училищі або в гімназії.

У 1870 р. педагогічні курси при повітових училищах найбільших міст країни були реорганізовані в учительські семінарії. У цьому ж році було переглянуто статут учительських семінарій і внесено такі зміни: термін навчання продовжено до трьох років; збільшено кількість годин на російську мову і Закон Божий; запроваджено викладання ремесел і гімнастики. Учительські семінарії відкривали в невеликих містах і селах; вони були навчальними закладами закритого типу з суворим розпорядком дня<sup>7</sup>.

Офіційне рішення про створення вчительських інститутів було прийняте 31 травня 1872 року. Перші навчальні заклади цього типу відкриті в Москві, Петербурзі і Тифлісі. Перший випуск відбувся у Петербурзькому вчительському інституті в 1875 році. Його закінчило п'ять осіб. У 1874 р. такі інститути відкрили у Феодосії і Глухові. Випускники працювали в міських і сільських початкових училищах підвищеного типу<sup>8</sup>.

На початку ХХ ст. значно збільшилася кількість учительських інститутів. Так, якщо до 1907 р. у Російській імперії їх було відкрито 7, то за десять років (до 1917р.) їх стало 58, з них 11 – в Україні; відповідно в Харківському навчальному окрузі – три, в Одеському – три, у Київському – п'ять. Нижчими школами вважали вчительські семінарії, яких на той час налічувалося 33.

Таким чином, в умовах становлення капіталістичних відносин (кінець ХVІІІ початок ХХ ст.) розпочалася організація спеціальної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкової школи. Аналіз процесу становлення вітчизняної підготовки вчителя початкових класів засвідчує, що її вдосконалення прямо залежало від соціально-економічних умов розвитку суспільства.

Бурхливий розвиток суспільно-педагогічної думки, відміна кріпосного права і розвиток капіталістичного способу виробництва вплинули на збільшення кількості

<sup>6</sup> Ушинський, К. Д., 1983. Проект учительської семінарії. *Вибрані педагогічні твори в двох томах*. К. : Рад. школа. Т.2, с. 55.

<sup>7</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.



народних шкіл та виникнення різних типів начальних закладів для підготовки вчителів. Зокрема, учителів для народних шкіл готували на педагогічних курсах, в учительських семінаріях і вчительських інститутах<sup>9</sup>.

У цей період з'являються перші ідеї щодо організації ступеневої освіти майбутніх учителів: було запропоновано два етапи підготовки майбутніх учителів початкових класів, зміст яких нагадує підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями: "молодший спеціаліст" та "спеціаліст".

*Другий етап – початковий (1917 – 1990 рр.).* Після жовтневого перевороту (1917 р.) розпочинається будівництво нової радянської школи, що зумовило суттєві зміни й у системі професійної підготовки вчителів. Потрібно було підготувати нові педагогічні кадри, зокрема для початкових класів. З цією метою розпочинається процес трансформації навчальних закладів. Так, ще в червні 1917 р. Центральна Рада УНР прийняла закон, згідно з яким учительські семінарії було реформовано в середні школи з педагогічною освітою та з чотирирічним терміном навчання. Вони готували вчителів для нижчих початкових шкіл. Усього наприкінці 1919 р. в УНР була 41 учительська семінарія<sup>10</sup>.

Учительські інститути з трирічним курсом навчання готували вчителів вищих початкових і перших чотирьох класів середніх шкіл.

Улітку 1918 р. для підготовки вчителів нижчих початкових шкіл у Києві, Катеринославі, Рівному, Житомирі, Чернігові, Вінниці, Кам'янці-Подільському, Охтирці та в інших містах були організовані короткотермінові вчительські курси.

У березні 1919 р. організовано тимчасові педкурси для підготовки вчителів вищих початкових шкіл. Вони працювали в Миколаєві, Херсоні, Вінниці, Житомирі та інших містах. Такі самі курси започаткували й національні меншини<sup>11</sup>.

20 липня 1920 р. було прийнято постанову Наркомосу УРСР "Про перебудову педагогічної освіти в республіці". Велику увагу приділено реформуванню школи,

<sup>8</sup> Кузьмин, Н. Н. 1975. *Учительские институты в России* : лекции по истории педагогики. Челябинск : Тип. челяб. рабочий.

<sup>9</sup> Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець XVIII – початок XX ст.). В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 11, с. 354-357.

<sup>10</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>11</sup> Чехівський, В. М., 1919. Відкриття Кам'янець-Подільського народного українського університету. *Україна: Щоденна газета*, 4 (22) листоп. 1919.

підпорядкуванню її завданням комуністичного виховання. Цього ж року радянська влада розгорнула кампанію щодо впровадження в школах УРСР української мови. Учительські семінарії реорганізують в трирічні вищі педагогічні школи, головне завдання яких – підготовка працівників соціального виховання, дошкільних закладів, трудових колоній, учителів початкових класів усіх типів шкіл. Усього в Україні було реорганізовано 44 вчительські семінарії.

Отже, період із 1917 до 1920 рр. відзначається реформуванням школи, становленням національної системи підготовки педагогічних кадрів, перебудовою змісту та методів навчально-виховної роботи. Основними типами навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів були трирічні вищі педагогічні школи та педагогічні курси.

Новаторські 19 – 20-ті рр. значною мірою сприяли розвитку національної форми суверенної радянської державності в Україні. Крім того, цей час характеризується плюралізмом у науці, творчим використанням досвіду країн Західної Європи, світової педагогіки, розвитком процесу демократизації і гуманізації виховання і навчання, розширенням можливостей педагогічних колективів, збільшенням кількості шкіл. Суттєві зміни відбулися і в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, з метою покращання підготовки вчителів початкової школи і початкових класів семирічної трудової школи педагогічні школи у 1921 – 1922 навчальному році були реорганізовані в трирічні вищі педагогічні курси. До прикладу, головним завданням Київських трирічних педагогічних курсів ім. Б. Грінченка була підготовка вчителів для роботи на селі. Трирічні педагогічні курси, а з часом педагогічні технікуми (у 1925 р. педагогічні курси перейменовані в технікуми) упродовж 20-их рр. ХХ ст. вважалися в Україні вищими навчальними закладами і здійснювали загальноосвітню та професійну підготовку вчителів початкової школи<sup>12</sup>.

Із 1923 до 1928 рр. в Україні здійснювалась українізація педагогічних навчальних закладів. Наркомос України встановив для кожного вищого навчального закладу термін цілковитої українізації. Викладачі, які не могли перейти на

---

<sup>12</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

викладання українською мовою, звільнялися<sup>13</sup>. У 1926 р. була прийнята постанова про обов'язкове знання української мови для всіх, хто вступає до вищих шкіл<sup>14</sup>.

Слід зазначити, що в 19 – 20-ті рр. питання підготовки вчителя були в центрі уваги багатьох педагогів. П. Блонський, А. Макаренко, С. Шацький обґрунтували загальну вимогу до підготовки вчителів: поєднання високої теоретичної підготовки спеціалістів із систематичним їх залученням до праці в навчально-виховних закладах. С. Шацький писав: "Молоді вчителі повинні вчитися в середовищі, насиченому живою, широкою, життєвою педагогікою. Для молоді шкідливо замикатися в колі академічних інтересів і привчатися дивитися на практичну діяльність збоку"<sup>15</sup>.

Отже, 20-ті рр. ХХ ст. відзначаються українізацією вищих шкіл, розвитком педагогічної науки на засадах демократії та гуманізму, створенням нових навчальних програм і підручників з психології, педагогіки, педології та інших дисциплін, що сприяли професійній підготовці вчителя початкових класів. Основними типами навчальних закладів для підготовки вчителів початкової школи в цей період були педагогічні курси та педагогічні технікуми.

30-ті рр. ХХ ст. характеризуються розвитком командно-адміністративної системи управління, відмовою від демократичних принципів керівництва народною освітою, трансформацією педагогічних навчальних закладів.

Так, 11 серпня 1930 р. Раднарком України видав Постанову "Про організацію мережі і системи педагогічної освіти", в якій було визначено такі типи навчальних закладів: вищі – педагогічні інститути, учительські інститути та середні – педагогічні технікуми і короткотермінові педагогічні курси.

Педтехнікуми в 1931 р. поділено на індустріально-педагогічні та агропедагогічні. У зв'язку з недостатньою кількістю учителів для початкової школи термін навчання в них зменшено з чотирьох до трьох років. Поділ педтехнікумів за спеціалізацією було відмінено в 1935 – 36 рр. У 1937 р. педтехнікуми в УРСР перейменовані в педагогічні школи, а в кінці 30-х рр. – у педагогічні училища.

<sup>13</sup> Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 91.

<sup>14</sup> Всеукраїнський Центральний Комітет й Рада Народних Комісарів УСРР, 1926. Про приймання до вищих шкіл УСРР : Постанова. *Бюлетень Наркомосвіти*, № 12 (30), с. 6-7.

<sup>15</sup> Шацький, С. Т. 1964. *Педагогические сочинения* : в 4-х т. Т. 2. Москва : Просвещение, с. 69.

Період 1940 – 1945 рр. характеризується серйозними труднощами у підготовці педагогічних кадрів. У звільнених від фашистських окупантів районах України негайно поновлювали роботу початкові школи. У цих умовах гостро відчувалася нестача вчителів, зокрема, в західних областях. Починаючи з 1943 р., уряд УРСР приймав заходи із відновлення роботи педагогічних закладів, підвищення якості їх діяльності в умовах війни. У березні 1944 р. затверджено новий статут педагогічних училищ, яким було узаконено трирічний термін навчання і викладання рідною мовою; дозволено відкривати і закривати училища тільки за рішенням уряду республіки<sup>16</sup>.

У 1949 р. на засіданні Колегії Міністерства освіти УРСР було відзначено значне поліпшення стану роботи в педагогічних училищах.. "Перехід педагогічних училищ УРСР на чотирирічний термін навчання та семестрову систему роботи створив умови для більш глибокого опанування слухачами програмного матеріалу з усіх предметів, піднесення загальної і професійної підготовки молодих педагогів"<sup>17</sup>.

Кінець 50-х – початок 60-х рр. ХХ ст. характеризується вдосконаленням якості підготовки вчителів початкових класів, організацією спеціальних факультетів при педінститутах. Виконуючи постанову Ради Міністрів СРСР від 18 серпня 1956 р. "Про заходи підвищення якості підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл", педінститути почали створювати спеціальні факультети, що мали готувати вчителів початкових класів. Таким чином, із другої половини 1950-х рр. учителі початкових класів дістали змогу здобувати вищу педагогічну освіту та дві спеціальності – основну (учитель I – IV класів) і додаткову (викладач математики або української мови в V-VIII класах)<sup>18</sup>.

Наступні зміни в системі вищої і середньої педагогічної освіти були продиктовані Законом "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР (1959 р.)", в якому поставлено завдання покращити підготовку вчителів у педінститутах; збільшити кількість учителів з вищою освітою для початкової школи; посилити значення виробничої і

<sup>16</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>17</sup> Міністерство освіти Української РСР, 1949. *Про стан роботи педагогічних училищ УРСР*: збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. *Радянська школа*, № 3, с. 10.

педагогічної практики у підготовці вчителів<sup>19</sup>.

У 80-х рр. XX ст. в умовах переходу до загальної середньої освіти зростають вимоги до професійної діяльності вчителя. Пошук реальних шляхів поліпшення підготовки всебічно освічених і професійно грамотних спеціалістів для початкової школи стає характерним для багатьох колективів науково-дослідних інститутів та професорсько-викладацького складу педагогічних вузів країни. У журналах "Рідна школа", "Советская педагогика" і "Воспитание школьников" публікується досвід роботи педагогічних колективів України зі створення необхідних умов для ґрунтовної педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи.

Основними типами навчальних закладів, які готували вчителів початкових класів, стають педагогічні інститути та педагогічні училища. Педагогічні училища надавали середню спеціальну освіту. Педагогічні інститути – вищу освіту. У цей час спостерігалось збільшення кількості вчителів початкових класів з вищою освітою.

Отже, аналіз нормативно-правових документів та науково-педагогічної літератури за період 1917 – 1990 рр. засвідчив, що в цей час інтенсивно створюються різні типи навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів (вчительські курси, учительські інститути, педагогічні школи, педагогічні курси, педагогічні технікуми, педагогічні училища, педагогічні інститути), розробляються та удосконалюються зміст, методи та форми професійної підготовки<sup>20</sup>.

У цей період відбувається становлення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти. До 1950-х рр. учителі початкових класів мали тільки середню спеціальну освіту. Із 1950-х до 1991 року – середню спеціальну, або вищу освіту ("спеціаліст"). Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів здійснювалась різними шляхами: на базі неповної або повної загальної середньої освіти. Відповідно було розроблено навчальне методичне

<sup>18</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>19</sup> Верховна Рада УРСР, 1959. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР: *Радянська школа*, № 8, с. 2-15.

<sup>20</sup> Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у радянські часи. *Сьомі педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна компетентність педагогів в умовах реформування сучасної освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 29 березня 2012. Хмельницький : ХГПА, с. 88-91.

забезпечення: навчальні програми, підручники, посібники, методичні рекомендації.

*Третій етап – чотириступеневий (1991 – 2013 рр.).*

Починаючи з 90-х рр. минулого століття, ступенева підготовка фахівців, зокрема вчителів початкової школи, набула суттєвих змін. Законом України "Про освіту" (1991 р.) в Україні була введена система вищої освіти, яка забезпечувала підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

Як свідчать дослідження І. Дарманської, С. Вітвицької, В. Кременя, С. Ніколаєнка та ін. про ступеневість у сфері освіти науковці почали говорити тоді, коли зазначені освітньо-кваліфікаційні рівні з'явилися у законодавчих документах. На основі вивчення нормативної бази визначено таку хронологію історії ступеневої освіти в Україні у період 1991 – 2013 рр.:

- Закон України "Про освіту" – 1991 р. (стаття 36, 37)<sup>21</sup>;
- "Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" – 1997 р.<sup>22</sup>;
- "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні" – 1998 р.<sup>23</sup>;
- Закон України "Про вищу освіту" – 2002 р. (стаття 6 – 8, 24 – 25)<sup>24</sup>;
- Болонська декларація – 2005 р. (Україна приєдналася до Болонського процесу 19 травня 2005 року)<sup>25; 26</sup>.

Про необхідність та важливість переходу України до ступеневої підготовки фахівців зазначалося також у Державній національній програмі "Освіта (Україна

<sup>21</sup> Верховна Рада України, 1991. *Закон України "Про освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №34. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>> [Дата звернення 10 червня 2016].

<sup>22</sup> Кабінет Міністрів України, 1997. *Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/507-97-п>> [Дата звернення 27 травня 2012].

<sup>23</sup> Кабінет Міністрів України, 1998. *Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>> [Дата звернення 10 квітня 2013].

<sup>24</sup> Верховна Рада України, 2002. *Закон України "Про вищу освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України №20. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>> [Дата звернення 14 червня 2016].

<sup>25</sup> Тимошенко, З. І., Грохов, А. М., Гапон, Ю. А. та Полеха, Ю. У., 2004. *Болонський процес: Документи*. К. : Вид-во Європ. ун-ту.

<sup>26</sup> Бабін, І. І., Болубаш, Я. Я., Грубіянко, В. В. та Степко, М. Ф., 2003. *Болонський процес у фактах і документах*. Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка.

XXI століття)" (1996 р.)<sup>27</sup>, "Концепції педагогічної освіти" (1998 р.)<sup>28</sup>, Державній програмі "Вчитель" (2002 р.)<sup>29</sup>.

Згідно із Законом України "Про вищу освіту", ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи передбачала послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр", кожен із яких розглядався як окремо завершений її цикл.

Виникнення концепції ступеневої освіти зумовлене демократизацією суспільства, формуванням нових соціально-економічних структур, їх орієнтацією на ринкові відносини, жорсткою професійною конкуренцією; необхідністю розрізнення двох процесів, що є основою діяльності закладу вищої освіти – освіти і професійної підготовки; необхідністю забезпечення випускникам можливості кар'єрного зростання за дотримання ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі; диференціацією вимог до характеру і змісту освіти і професійної підготовки фахівців з вищою освітою різних рівнів; впровадженням механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результатів діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень тих, хто навчається; йдеться, зокрема, і про технологію стандартизованого тестування<sup>30</sup>.

Автори концепції ступеневої системи вищої освіти (В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін.), виступаючи проти однорівневого принципу як такого, що уніфікує діяльність і спосіб мислення людини, запропонували систему, яка ґрунтувалася на горизонтальній (за роками навчання) і вертикальній (освітній і професійний компоненти) диференціації знання. Вони виділяли результати освітньої підготовки (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), професійної підготовки (кваліфікований робітник, фахівець, дипломований фахівець) та професійної діяльності (експериментальний, операторський, експлуатаційний, технологічний,

<sup>27</sup> Кабінет Міністрів України, 1993. *Про Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття)*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>> [Дата звернення 12 червня 2014].

<sup>28</sup> Міністерство освіти України, 1999. Концепція педагогічної освіти. Схвалена колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Протокол № 17/1 – Б. *Інформаційний збірник МО України*, № 8, с. 8-23.

<sup>29</sup> Кабінет Міністрів України, 2002. *Про затвердження Державної програми "Вчитель"*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF>> [Дата звернення 15 червня 2014].

<sup>30</sup> Фіцула, М. М. 2006. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. Київ : "Академвидав".

дослідницький рівні)<sup>31</sup>.

Ступенева система вищої освіти, за переконанням В. Чигринова, створила умови для гнучкого реагування вищої школи на запити виробництва, науки і культури; підвищення якості вищої освіти на основі фундаменталізації та гуманітаризації освітніх програм, поєднання широкої загальноосвітньої підготовки студентів із наступною глибокою спеціалізацією за визначеними професійними напрямками; розвитку самостійності студентів і відповідальності їх за якість отриманої освіти<sup>32</sup>.

Аналізуючи значення ступеневої професійної підготовки педагогів, М. Євтух стверджував, що вона зумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності та мобільності вчителя (педагога) на ринку праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація та становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і в світі<sup>33</sup>.

Проте деякі науковці критично оцінювали сам процес реформування ступеневої освіти в Україні. Так, В. Яблонський зазначав, що введення нових освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавра та магістра) інколи відбувалося шляхом "ін'єкції" у попередню систему підготовки кваліфікованих фахівців й подекуди нагадувало реконструкцію будинку за рахунок вмонтування в нього додаткових середніх поверхів<sup>34</sup>.

Слід наголосити, що впродовж означеного періоду в Україні активно досліджувалися проблеми ступеневої підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів, у контексті докторських дисертацій. Так, педагогічне управління

<sup>31</sup> Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., Степко, М. Ф. та ін., 2005. *Вища освіта в Україні*: навч. посібник. Київ : Знання, с. 79-92.

<sup>32</sup> Чигринов, В. И., 1992. О переходе к многоступенчатому образованию в Харьковском государственном университете. В: В. И. Чигринов, ред. *Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов: материалы научно-методической конференции*. Харьков, 25-26 марта 1992. Харьков: ХГУ, с. 6-13.

<sup>33</sup> Євтух, М. Б., 2005. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів. *Вісник Львівського університету*. Серія педаг. Вип. 19. Ч.1, с. 3-8.

<sup>34</sup> Яблонський, В. А. 1998. *Вища освіта України на рубежі тисячоліть: Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації*. Київ, с.44.



адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти висвітлено О. Галусом<sup>35</sup>; теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання розроблено В. Стешенко<sup>36</sup>; теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців із комп'ютеризованих систем у технічних університетах розкрито в дисертаційній роботі Г. Козлакової<sup>37</sup>; систему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки висвітлено М. Князян<sup>38; 39</sup>; систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів розроблено Л. Хомич<sup>40</sup>; теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти висвітлено С. Вітвицькою<sup>41</sup>.

Варто зауважити, що проблемі ступеневої підготовки фахівців, зокрема початкової школи, присвячено також низку кандидатських дисертаційних досліджень. Так, Л. Старовойт у дисертації "Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі" (2000 р.) теоретично обґрунтувала концептуальні засади підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів у багатоступеневій системі професійного навчання фахівців у професійно-технічних закладах освіти; визначила нову логічну структуру змісту навчальних предметів відповідно до вимог різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; розробила положення щодо стратегії розвитку багатоступеневої підготовки фахівців у сучасних навчально-виробничих комплексах на базі вищих навчальних закладів

<sup>35</sup> Галус, О. М., 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

<sup>36</sup> Стешенко, В. В., 2009. *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в умовах ступеневої освіти* : автореф. доктора пед. наук. Київ : Інститут вищої освіти АПН України.

<sup>37</sup> Козлакова, Г. О., 2005. *Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах* : автореф. дис. доктора пед. наук. Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

<sup>38</sup> Князян, М. О., 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки* : автореф. дис. доктора пед. наук. Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

<sup>39</sup> Князян, М. О., 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки*. Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

<sup>40</sup> Хомич, Л. О., 1999. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>41</sup> Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти* : автореф. дис. доктора пед. наук. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка.

відповідного профілю<sup>42</sup>. С. Мамрич у дисертаційному дослідженні: "Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей)" (2001 р.) теоретично обґрунтувала і експериментально перевірила модель ступеневої підготовки фахівців радіотехнічного профілю; виявила особливості розробки інтегрованих навчальних планів і програм для ступеневої підготовки фахівців радіотехнічних спеціальностей у навчально-науково-виробничих комплексах; розробила положення щодо ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (встановила критерії функціонування ступенів підготовки радіотехніків у навчально-науково-виробничих комплексах)<sup>43</sup>. С. Власенко у дисертації "Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів" (2002 р.) визначила закономірності функціонування багаторівневої вищої педагогічної освіти в розвинених країнах та механізми опанування їх досвідом; розробила критерії "багаторівневості" вищої університетської освіти як системного утворення; з'ясувала принципи та послідовність моделювання багаторівневої освіти вчителів початкових класів на теоретичному та емпіричному рівнях; уточнила векторні характеристики процесу моделювання багаторівневої підготовки вчителів початкових класів<sup>44</sup>.

У дисертаційному дослідженні І. Дарманської "Правова підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти" (2004 р.) розроблено модель правової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти; укладено методичні рекомендації з правової підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях<sup>45</sup>. Н. Казакова в дисертації "Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки" (2004 р.) розробила та обґрунтувала зміст, форми та принципи добору змісту педагогічної практики

<sup>42</sup> Старовойт, Л. Я., 2000. *Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти, с. 5.

<sup>43</sup> Мамрич, С. М., 2001. *Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України, с. 5.

<sup>44</sup> Власенко, С. П., 2001. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, с. 4.

майбутніх учителів початкової школи для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня ("молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст"), що забезпечують наступність і неперервність всіх видів педагогічної практики та підготовку до навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр"; критерії ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки; навчальні плани та програми з педагогічної практики для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки<sup>46</sup>. У дисертаційному дослідженні О. Кислої "Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки" (2008 р.) визначено критерії, показники досліджуваного феномена та апробовано методику діагностування рівнів розвитку професійного самовизначення в умовах ступеневої підготовки<sup>47</sup>.

Протягом 1995 – 2005 рр., як зазначав М. Євтух, відбулися значні позитивні зміни в системі вітчизняної вищої ступеневої педагогічної освіти: виконано значну частину програми оптимізації мережі вищих педагогічних закладів освіти I – II рівнів акредитації, деяка частина з них стала структурними підрозділами закладів вищих рівнів акредитації – інститутів, академій та університетів; з'явилися нові вищі педагогічні навчальні заклади III – IV рівнів акредитації. За цей період більш як на третину розширився студентський контингент університетів, академій та інститутів. Розроблені державні стандарти вищої освіти. Відповідно до настанов Міністерства освіти і науки України та науково-методичних рекомендацій АПН України створено навчально-наукові комплекси за схемою "учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр". Це, на думку М. Євтуха, зумовлює якісний добір майбутніх фахівців, суттєве зменшення дублювання навчального матеріалу, розвантаження від надмірної довідково-описової інформації,

<sup>45</sup> Дарманська, І. М., 2004. *Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, с. 4-5.

<sup>46</sup> Казакова, Н. В., 2004. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>47</sup> Кисла, О. Ф., 2008. *Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, с. 5.

раціональне використання часу для самопідготовки та саморозвитку студентів<sup>48</sup>.

Одним із перших (1994 р.), хто запровадив чотириступеневу підготовку фахівців, був Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Ушинського<sup>49</sup>. На базі університету був створений Південноукраїнський навчальний комплекс "Педагог", до якого увійшли 20 навчальних закладів, серед яких – 2 дитячі дошкільні, 10 гімназій та шкіл, 5 педагогічних училищ, 1 професійно-технічне училище, дитячий центр "Молода гвардія". Створення центру дало змогу якісно поліпшити набір абітурієнтів та вирішило питання бази педагогічної практики для студентів університету. Фахівців готували за експериментальними планами: студент мав змогу обирати різні алгоритми набуття фаху відповідно до кваліфікаційних рівнів "молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст, магістр". Зокрема, на рівні бакалаврату студент міг перейти до класичного університету, якщо під час навчання він змінив наміри щодо обрання професії вчителя; на рівні спеціаліста була можливість навчатися одночасно за двома спеціальностями; а на рівні магістратури можливим було отримання двох типів кваліфікації ("Магістр педагогічної освіти" і "Магістр-дослідник"). Розглядалася перспектива запровадження 1,5–2-річного терміну навчання у магістратурі з метою присвоєння кваліфікації викладача або вчителя з другої спеціальності. У Південноукраїнському державному університеті імені К. Ушинського велася робота з оптимізації навчального процесу: зменшено кількість аудиторних занять з метою заміни репродуктивних форм навчальної діяльності на творчий самостійний пошук студентами нових знань; навчальні плани розширені завдяки введенню спецкурсів та спецсемінарів, що створило умови для диференціації та індивідуалізації навчання; започатковані експериментальні авторські курси, які дали змогу вдосконалювати майстерність самих викладачів; із метою поглиблення теоретичної підготовки практикувалось проведення третього літнього семестру.

Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова та

<sup>48</sup> Євтух, М. Б., 2005. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів. *Вісник Львівського університету*. Серія педаг. Вип. 19. Ч.1, с. 3-8.

Житомирський державний університет імені Івана Франка перейшли на ступеневу систему підготовки педагогічних кадрів у 1999 році. Так, на 2005 р. в університеті імені М. Драгоманова було завершено розроблення освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки фахівців для трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів: "бакалавр", "спеціаліст", "магістр". Запроваджені навчальні плани нового покоління та розроблені на їхній основі навчальні програми дали змогу оптимізувати навчальний процес і створити умови для якісної апробації державних стандартів вищої освіти. Велась робота з оновлення науково-методичного забезпечення навчального процесу, зокрема було розроблено "Положення про магістерську підготовку в НПУ імені М. П. Драгоманова", "Положення про педагогічну практику бакалаврів", методичні рекомендації до написання магістерських робіт, програми педагогічних практик магістрантів, підготовлено та видано методичні посібники з цієї проблеми.

Тернопільський державний педагогічний університет імені В. Гнатюка здійснював ступеневу професійну підготовку педагогів у цей період у формі системи "учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр". При університеті було створено навчально-науковий комплекс, до якого входили обласний педагогічний ліцей, Кременецький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний інститут, Чортківське педагогічне училище та Тернопільський обласний інститут післядипломної освіти. Створений факультет довузівської підготовки дав змогу підвищити рівень готовності майбутніх студентів до оволодіння професією вчителя. У Тернопільському державному педагогічному університеті було розроблено інтегровані навчальні плани, що забезпечували послідовність та узгодженість між різними ступенями фахової підготовки педагогів. Розроблена освітньо-професійна програма підготовки магістрів передбачала поглиблення наукової підготовки та набуття спеціальних знань і досвіду інноваційного характеру. В основу структурно-логічних схем підготовки фахівців, запроваджених в університеті, було покладено принципи випереджувального

---

<sup>49</sup> Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 9, с. 367-371.

навчання, неперервності, послідовності та наступності<sup>50</sup>.

Неперервна програма підготовки для здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня реалізувалася, як правило, у закладах вищої освіти третього і четвертого рівнів акредитації, диференційована підготовка могла забезпечуватися закладами вищої освіти різних рівнів акредитації шляхом їх об'єднання в навчальні, навчально-наукові комплекси або на інших договірних засадах.

Із реалізацією ступеневості вищої освіти диференціювався прийом до закладів вищої освіти за освітніми рівнями: на базі освітніх рівнів (базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта); на базі ступенів вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр; магістр)<sup>51</sup>.

Вивчення вітчизняного досвіду ступеневої підготовки майбутніх учителів та результати досліджень, проведених у Регіональній лабораторії ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії) показали та що за в цей період (1991 – 2013 рр.) існували різні підходи до здійснення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів:

1. Вищі педагогічні навчальні заклади, які готували педагогів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів на базі одного навчального закладу (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка); на основі об'єднаних педагогічних коледжів та університетів (Дубенський педагогічний коледж у структурі Рівненського державного гуманітарного університету, Коломийський педагогічний коледж Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка, Сарненський педагогічний коледж Рівненського державного гуманітарного університету, педагогічний коледж Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича тощо). Коледжі готували молодших спеціалістів і бакалаврів, університети – спеціалістів і магістрів.

<sup>50</sup> Євтух, М. Б., 2005. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів. *Вісник Львівського університету*. Серія педаг. Вип. 19. Ч.1, с. 3-8.

2. Вищі педагогічні навчальні заклади, які готували фахівців окремих освітньо-кваліфікаційних рівнів. Наприклад, Чортківське педагогічне училище ім. О. Барвінського готувало молодших спеціалістів, Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж – молодших спеціалістів та бакалаврів, Житомирський державний університет імені Івана Франка – бакалаврів, спеціалістів та магістрів.

Заслуговує на увагу досвід Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, яка одна із перших в Україні запровадила чотириступеневу підготовку майбутніх учителів початкових класів на основі базової загальної середньої освіти (9 класів). Так, упродовж перших 4 років навчання студенти здобували ОКР "молодший спеціаліст". За цей період майбутні учителі початкових класів оволодівали основами соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових знань, спеціальними вміннями та навичками щодо їх практичного застосування для вирішення типових професійних завдань, що передбачені для посад учителів<sup>52</sup>. Далі студенти могли продовжити навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр". Термін навчання становив 1 рік.

Повну вищу освіту студенти могли здобути, провчившись ще 1 рік за освітньо-кваліфікаційним рівнем "спеціаліст". За бажанням студенти могли продовжити навчання на базі освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст" за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр". Термін навчання складав 1 рік. Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним спрямуванням, здобували кваліфікацію "Магістр педагогічної освіти" за спеціальністю "Початкове навчання".

Окрім того, принципам наступності, послідовності та науковості відповідала організація різних видів педагогічної практики на чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнях. Кожен вид практики передбачав виконання дослідницьких завдань, що сприяло розвитку у студентів навичок самостійності, креативності та науково-дослідної роботи. Було розроблено методичні рекомендації з різних видів

<sup>51</sup> Болюбаш, Я. Я. 1997. *Організація навчального процесу у вищих закладах освіти* : навч. посібн. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти. Київ : ВВП "КОМПАС".

педагогічної практики за кожним освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Також у структурі закладу функціонувала Регіональна лабораторія професійної ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України<sup>53</sup>, яка продовжує свою роботу.

Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було вивчено і впроваджено Харківською гуманітарно-педагогічною академією.

Вивчення Закону України "Про вищу освіту" (1991 р.), Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998 р.) та педагогічного досвіду показало, що ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів в Україні до 2014 р. здійснювалась за структурою, яка представлена на рис. 1.1.

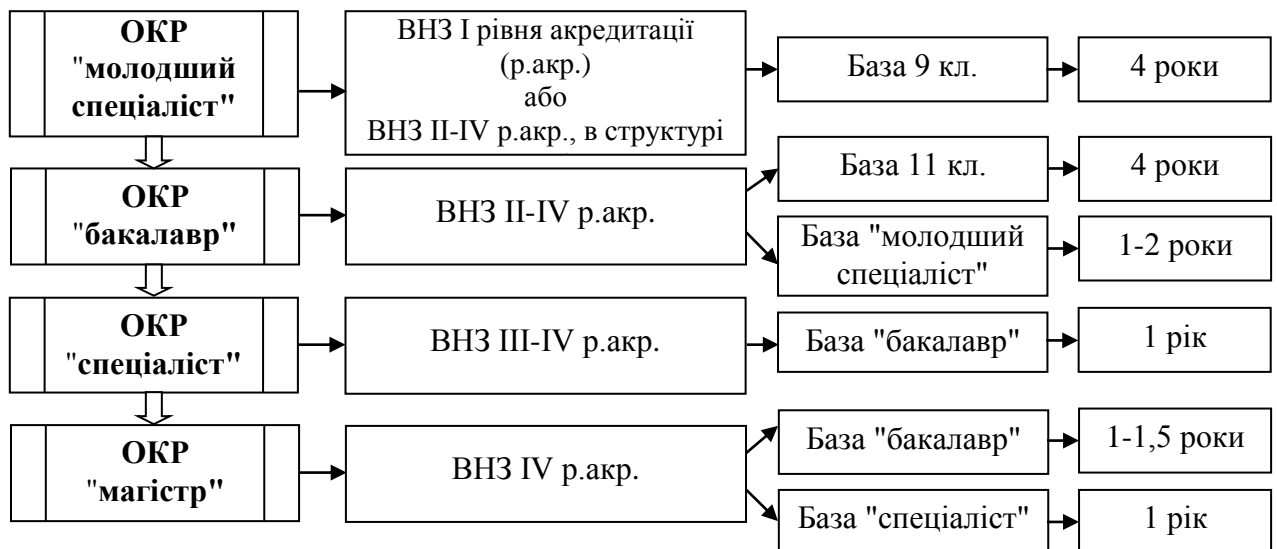


Рис. 1.1 Структура ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи (з 1991 до 2013 рр.)

Отже, аналіз педагогічного досвіду засвідчив переваги ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи, серед яких варто виділити мобільність та гнучкість. Приводимо як приклад: рівень бакалавра забезпечував базову вищу освіту, а в разі життєвої та професійної переорієнтації студент мав змогу здобути рівень спеціаліста і магістра з іншого профілю в іншому закладі вищої освіти.

<sup>52</sup> Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 9, с. 367-371.



Ступенева професійна підготовка сприяла розвантаженню навчальних програм, особливо в умовах створення комплексу (школа, педучилище, коледж, педагогічний університет або академія). Це вивільняло час для самостійної роботи, саморозвитку й самовиховання студентів.

Особливе значення ступенева професійна підготовка мала на регіональному рівні у забезпеченні кадрами різних ступенів підготовки відповідних навчально-виховних закладів певного регіону. Право готувати магістрів у неklasичних університетах давало їм можливість забезпечити свої власні потреби в науково-педагогічних кадрах. Водночас педагогічний комплекс "школа – ліцей, гімназія – університет" сприяв ефективній профорієнтації майбутніх спеціалістів, особливо коли це стосувалося педагогічної професії, зокрема, професії вчителя початкової школи.

Проте поряд із позитивними змінами, які відбулися на державному та регіональному рівнях, існувала низка труднощів, невирішених проблем та суперечностей у впровадженні системи ступеневої підготовки вчителів, зокрема, вчителів початкових класів: проблема наступності в педагогічній освіті (змісту, форм, методів). Аналіз навчальних планів та програм педагогічних закладів вищої освіти зі спеціальності "Початкове навчання" засвідчив, що існувало дублювання назв навчальних предметів у підготовці молодших спеціалістів та бакалаврів, зокрема таких, як дидактика, теорія виховання та методика виховної роботи, методика викладання математики, методика викладання української мови; дублювання назв навчальних предметів у підготовці бакалаврів та спеціалістів, зокрема таких, як сучасна українська мова з практикумом, етика та естетика, релігієзнавство. Аналіз змісту робочих програм цих курсів показав, що питання, які вивчалися на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях, часто повторювались.

У системі ступеневої підготовки майбутніх педагогів цього періоду бракувало наступності і в організації науково-дослідної роботи на кожному з етапів та відповідного методичного забезпечення. Зокрема, не вдалося усунути дублювання в підготовці бакалаврів і магістрів. Не всі кафедри чітко визначили свою роль на

---

<sup>53</sup> Берека, В. Є. заг. ред., 2006. *Історія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в особах*. Хмельницький: ПП Мельник А. А. Т. 1.

кожному з етапів у підготовці фахівців.

Отже, ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи потребувала якісного вдосконалення. Насамперед, потрібно було спрямувати зусилля академічних установ та закладів вищої освіти на суттєве оновлення навчальних планів та програм щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів, уникаючи дублювання навчальних дисциплін на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні; на оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, ураховуючи дані сучасних людинознавчих наук відповідно до ступеня підготовки спеціаліста.

Таким чином, протягом третього періоду (1991 – 2013 рр.) був накопичений значний досвід чотириступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, створені різні типи навчальних закладів та моделі гнучкого механізму означеної підготовки. Однак багатоступеневість підготовки зумовила проблему дублювання змісту та методів підготовки.

#### *Четвертий етап – триступеневий (2014 – 2017 рр.).*

Подальша необхідність у модернізації вищої освіти України зумовлена інтеграцією національної освіти в європейський освітній простір. Одне з основних положень, що має виконуватися у рамках Болонського процесу, передбачає введення двох циклів навчання: перший цикл – для одержання ступеня бакалавра з тривалістю навчання 3-4 роки; другий цикл – для одержання ступеня магістра (1-2 роки навчання після бакалаврату).

У 2014 р. вступив у дію новий Закон України "Про вищу освіту", у якому означено поступовий (до 2017 р.) перехід у підготовці майбутніх учителів на такі рівні вищої освіти: початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський). Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти має завершуватися присудженням відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр<sup>54</sup>.

О. Галус зазначає, що ситуація змінилася у зв'язку з подальшим реформуванням ступеневої вищої освіти, де другий рівень (магістерський)

припускає підготовку дипломованих фахівців для вирішення професійних завдань не лише виконавського, але й управлінського та науково-дослідного характеру, тобто, готових до організації не тільки своєї діяльності, але і діяльності інших людей, здатних до дослідницької роботи, самостійного оволодіння новими технологіями, до їх розроблення<sup>54</sup>.

Підготовку фахівців за ступенями "молодший бакалавр" і "бакалавр" мають забезпечувати коледжі, підготовку бакалаврів, магістрів, докторів філософії, докторів наук – університети, академії та інститути (табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

### **Структура ступеневої підготовки вчителя початкової школи**

<i>Тип навчального закладу</i>	<i>Ступінь вищої освіти</i>	<i>Рівень вищої освіти</i>
Педагогічний коледж	Молодший бакалавр	Початковий (короткий цикл)
Педагогічний коледж, академія, інститут, університет	Бакалавр	Перший (бакалаврський)
Університет, академія, інститут	Магістр	Другий (магістерський)

З таблиці видно, що педагогічний коледж є нижчою ланкою в підготовці вчителя початкових класів. Він являє собою галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що проводить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження.

Академія, інститут – галузевий (профільний, технологічний, технічний, педагогічний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому і другому рівнях за однією чи кількома галузями знань. Він може здійснювати підготовку на третьому і вищому науковому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, проводить фундаментальні та/або прикладні наукові

<sup>54</sup> Верховна Рада України, 2014. Закон України "Про вищу освіту". [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].

<sup>55</sup> Галус, О. М. 2009. Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

дослідження, є провідним науковим і методичним центром.

Університет – це найвищий тип педагогічного навчального закладу. Він являє собою багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії)<sup>56</sup>.

Сьогодні в Україні підготовка педагогічних працівників здійснюється у 93 закладах вищої освіти. Із них, 53 – державної форми власності, 33 – комунальної, 7 – приватної. Підготовка майбутніх учителів відбувається в 25 класичних, 18 педагогічних, гуманітарних і гуманітарно-педагогічних університетах, 4 академіях, 3 інститутах, а також у 38 педагогічних, індустріально-педагогічних, гуманітарно-педагогічних, професійно-педагогічних коледжах і училищах та 15 коледжах – структурних підрозділах університетів<sup>57</sup>.

Вивчення досвіду ступеневої підготовки майбутніх учителів за період з 2014 до 2017 рр. допомогло визначити варіанти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів (рис.1.2).

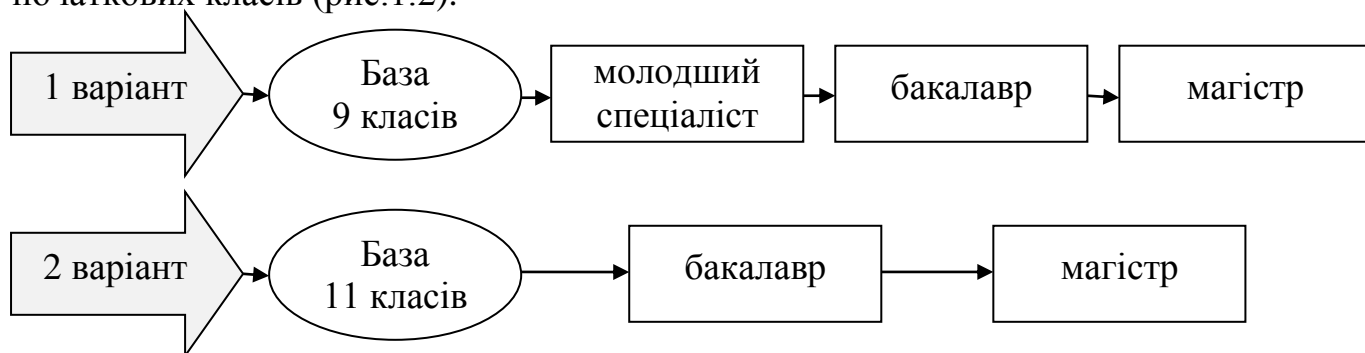


Рис. 1.2 Варіанти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи (з 2014 до 2017 рр.)

Перший варіант підготовки може здійснюватися на базі одного навчального закладу, прикладом якого є Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

<sup>56</sup> Верховна Рада України, 2014. Закон України "Про вищу освіту". [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].

<sup>57</sup> Міністерство освіти України, 2017. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. [online]. Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc>> [Дата звернення 11 січня 2018].

Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Такий варіант підготовки може відбуватися на базі двох навчальних закладів: педагогічний коледж, університет (академія, інститут), прикладом якого є Дубенський педагогічний коледж у структурі Рівненського державного гуманітарного університету, Коломийський педагогічний коледж Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника тощо.

Другий варіант підготовки відбувається на базі одного навчального закладу (академія, інститут, університет), прикладом якого є Житомирський державний університет імені Івана Франка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Київський університет імені Бориса Грінченка тощо.

Беручи до уваги положення Закону "Про вищу освіту" про те, що особа має право здобувати ступінь молодшого бакалавра та бакалавра за умови наявності в неї повної загальної середньої освіти, передбачаємо, що з часом підготовка майбутніх учителів початкових класів в Україні буде здійснюватися тільки за двома рівнями: першим (бакалаврським) та другим (магістерським) на базі 11 класів (другий варіант підготовки). Це, в свою чергу, зумовить значні зміни, які відбудуться в системі існуючих типів педагогічних закладів вищої освіти (коледжі, академії, інститути): в їх структурі та контингенті студентів; також має відбутися суттєва модернізації змісту, методів та форм навчання майбутніх учителів.

Отже, ретроспективний аналіз системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, починаючи з XVIII ст. до 2017 р. XXI ст., допоміг визначити основні етапи її розвитку: ідейно-організаційний (кінець XVIII – початок XX ст.) – виникнення перших ідей щодо організації вітчизняної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи; початковий (1917 – 1990 рр.) – становлення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів на базі повної та неповної загальної середньої освіти, розроблення навчально-методичного забезпечення означеної підготовки; чотириступеневий (1991 – 2013 рр.) – підготовка майбутніх учителів початкової школи за освітньо-кваліфікаційними рівнями "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" на базі повної та неповної загальної середньої освіти, розроблення різних моделей гнучкого

механізму такої підготовки; триступеневий (2014 – 2017 рр.) – підготовка майбутніх учителів початкових класів на початковому (короткий цикл), першому (бакалаврський), другому (магістерський) рівнях вищої освіти із здобуттям ступенів "молодшого бакалавра", "бакалавра", "магістра" на базі повної та неповної загальної середньої освіти (додаток А).

Позитивною тенденцією вітчизняної ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів відзначаємо перевірену часом модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів на базі дев'яти класів (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр), яка забезпечує достатню практичну підготовку студентів та більш усвідомлене засвоєння ними теоретичних знань.

Водночас варто виокремити і недоліки вітчизняної системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, які слід враховувати на сучасному етапі розбудови ступеневої освіти як-от: дублювання назв навчальних предметів, змісту, форм і методів підготовки; недостатнє навчально-методичне забезпечення навчального процесу та науково-дослідної роботи студентів на кожному з її етапів.

Система ступеневої вищої педагогічної освіти є підґрунтям освітньо-професійної самореалізації майбутнього фахівця, зокрема вчителя початкових класів. Ця система постійно змінюється і тому стає неперервним процесом не тільки перетворення студента у фахівця, але й вимагає неперервного вдосконалення змісту, форм, методів навчання, науково-методичної майстерності викладачів вищої школи.

## **1.2 Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи за кордоном**

У контексті досліджуваної проблеми доцільним є вивчення зарубіжного досвіду ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначення у ньому позитивних аспектів, урахування яких допоможе розробити ефективну концептуальну модель ступеневої підготовки майбутніх учителів за сучасних умов. Для цього нами було вивчено особливості становлення та сучасний досвід

ступеневої підготовки майбутніх учителів країн далекого зарубіжжя (США, Англія, Шотландія, Франція, Німеччина, Японія) та ближнього зарубіжжя (Росія, Польща), які одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої професійної освіти визначають ступеневу підготовку фахівців.

Ідея створення окремих закладів для підготовки вчителів виникла ще у XVII ст., коли в 1685 р. у місті Реймсі (Франція) Лассаль, творець християнських шкіл для дітей простолюдинів, відкрив учительську семінарію, в якій готували вчителів для сільських шкіл<sup>58</sup>. У Німеччині ідея педагогічної підготовки вчителів виникла у XVIII столітті, коли готувати вчителів до школи самостійно почав німецький педагог А. Франке (1663 – 1727 рр.), беручи студентів із числа стипендіатів, які безкоштовно харчувалися і навчалися в університеті. Ці студенти повинні були щодня упродовж двох годин давати уроки в його школі. У 1707 р. А. Франке створив семінарію для невеликої кількості слухачів, в якій протягом дворічного курсу навчання забезпечували філологічну і дидактичну підготовку фахівців для викладання у вищих класах середніх шкіл. За це слухачі повинні були відпрацьовувати у його школах не менше трьох років<sup>59</sup>.

Аналіз наукової літератури показав, що система підготовки вчителів початкових класів у країнах Західної Європи, Англії та США формувалась упродовж XVIII – XX ст. До прикладу, система підготовки вчителів початкових класів у Франції склалася в кінці XIX ст. і характеризувалася наявністю вчительських семінарій, у яких готували вчителів, а також своєрідним змістом освіти, принципами і методами навчання в них, зокрема, відзначалася суворою централізацією і регламентацією й мало змінилася з часу утворення. Такі навчальні заклади були основною формою підготовки вчителів у кінці XVIII та у XIX ст. у Франції, Німеччині й інших європейських країнах<sup>60</sup>.

В Англії підготовку майбутніх учителів розпочато в кінці XVIII ст., коли з'явилися школи, що працювали за системою взаємного навчання Лінкастера і Белла. Навчальні заняття проводили учні-монітори, які набували педагогічних знань

<sup>58</sup> Rowid, H. 1931. *Nowa organizacja studjow nanczycielskich w Polce i zagranica*. Warszawa, p. 7.

<sup>59</sup> Левківський, М. В. 2002. *Історія педагогіки* : навч. посіб. Житомир : ЖДПУ.

<sup>60</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

у спеціальних інтернатах. У першій половині XIX ст. моніторіальну систему замінює форма педагогічного учнівства, в межах якої кращі випускники початкової школи після чотирьох – п'яти років навчання в досвідченого педагога розпочинали працювати в школі. Однак недоліками обох систем були молодий вік учителів та їх слабка загальноосвітня і педагогічна підготовка.

Перші педагогічні коледжі в Англії з'явилися в 40-х рр. XIX ст. Це були здебільшого інтернатні навчальні заклади з дворічним терміном навчання. З часом почали відкриватися також денні коледжі.

У XIX ст. справою підготовки чеських учительських кадрів займався Г. Ліндер, поклавши початок створенню теоретичної, науково обґрунтованої структури підготовки вчителів та організувавши спеціальну експериментальну школу.

У першій половині XX ст. в країні було сформовано державну систему підготовки вчителів у навчальних закладах, до складу якої входили вчительські семінарії з чотирирічним терміном навчання (середні школи спеціального профілю, серед яких у 1937/38 навчальному році в Чехословаччині нараховувалось 50 чеських і словацьких; 10 – німецьких; 3 – угорських; 4 – українських і одна польська; педагогічні академії, які готували вчителів початкових класів (у 1930/31 навчальному році їх було три – у Братиславі, Празі і Брно); університети – вищі навчальні заклади, в яких навчалися майбутні учителі гімназій і реальних училищ<sup>61</sup>.

В історії розвитку освіти в США В. Єлманова виділяє такі етапи: 1606 – 1776 рр. – відкриття коледжів, які готували здебільшого священиків; 1777 – 1862 рр. – секуляризація вищої школи; 1863 – 1900 рр. – організація університетів<sup>62</sup>.

Сьогодні в світі існують дві моделі вищої освіти – коледжійна та університетська. А. Новиков зазначає, що останнім часом в коледжах працюють все більше кандидатів і докторів наук і за рівнем кваліфікації їх викладацький склад все ближче наближається до рівня професорсько-викладацького складу університетів. Окрім того, навчання в коледжах обходиться дешевше ніж в університетах. Тому сьогодні в розвинутих країнах світу спостерігається тенденція пріоритету у молоді

<sup>61</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>62</sup> Елманова, В. К. 1989. *Высшее образование за рубежом* : учеб. пособ. Ленинград.



коледжійної освіти, після якої дипломовані фахівці йдуть працювати на виробництво<sup>63</sup>.

Аналіз науково-педагогічного літературного фонду дозволив нам визначити низку вітчизняних наукових праць, присвячених вивченню зарубіжного досвіду організації професійно-педагогічної освіти, та окреслити такі напрями досліджень, здійснених в Україні у межах докторських досліджень: професійна освіта в Німеччині (Н. Абашкіна)<sup>64</sup>; педагогічна освіта у США (Т. Кошманова)<sup>65; 66</sup>; у країнах Західної Європи (Л. Пуховська)<sup>67</sup>; у Польщі (І. Шемпрух)<sup>68</sup>. У межах кандидатських дисертацій: професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії (А. Соколова)<sup>69</sup>; особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів (С. Власенко)<sup>70</sup>.

Вивчення наукових праць показало, що лідером із формування системи підготовки вчителів початкових класів стали країни Західної Європи, що сприяло підготовці висококваліфікованих спеціалістів. У подальшому її елементи запозичили США, Японія та інші країни світу. Основними типами навчальних закладів для підготовки вчителів початкової школи були семінарії та педагогічні коледжі, на сьогодні – це університети та коледжі.

Перші теоретичні підвалини ступеневого підходу до підготовки вчителів початкової ланки заклала М. Монтесорі (1870 – 1952)<sup>71</sup>. Оскільки після оприлюднення її праць з'явилися ідеї поступово і системно готувати спеціалістів із чисто практичних видів педагогічної діяльності (рівень молодшого спеціаліста, молодшого бакалавра за сучасною термінологією); педагогів загальнокультурних

<sup>63</sup> Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес, с. 119.

<sup>64</sup> Абашкіна, Н. В., 1999. *Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)* : автореф. дис. доктор пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>65</sup> Кошманова, Т. С. 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.)*. Львів : Світ.

<sup>66</sup> Кошманова, Т. С., 2002. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.)* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>67</sup> Пуховська, Л. П. 1997. *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності* : [монографія]. Київ : Вища школа.

<sup>68</sup> Шемпрух, І., 2001. *Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918 – 1999 рр.)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>69</sup> Соколова, А. В., 2008. *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

<sup>70</sup> Власенко, С. П., 2001. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

<sup>71</sup> Власенко, С. П., 2002. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

вихователів (рівень бакалаврату); педагогів викладачів окремих чи групи вагомих дисциплін (рівень магістрату)<sup>72</sup>.

У цілому, процес переходу до вищої педагогічної ступеневої освіти в розвинутих державах розпочався в ХХ ст. (70 – 80-ті рр.) і був зумовлений, насамперед, високими темпами модернізації суспільного життя<sup>73</sup>.

Розглянемо сучасні тенденції ступеневої підготовки вчителів країн далекого зарубіжжя: США, Англії, Шотландії, Франції, Німеччини, Японії.

Аналіз педагогічних джерел показав, що за структурою, рівнем і змістом навчання *американські* заклади вищої освіти поділяються на сім груп:

1. Заклади післясередньої освіти різного виду і напівпрофесійні школи з програмами навчання тривалістю від 1 до 3 років і присудженням посвідчень низьких рівнів. Коротка освіта закінчується отриманням сертифіката про оволодіння певними професійними вміннями, довша – присвоєнням асоційованого ступеня (Associate Degree) з правом виконання діяльності на рівні техніків і вступу на третій курс коледжів із бакалаврськими програмами;

2. Місцеві й молодші коледжі з дворічними програмами, опанування яких дає змогу вступати на третій курс "бакалаврських" коледжів і отримання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (Occupational License);

3. Коледжі вільних мистецтв, що є особливістю системи вищої освіти США, з викладанням майже виключно загальних дисциплін типу історії, хімії, економіки тощо і присудженням диплома бакалавра з домінуючою академічною та мінімальною професійною складовою. Однак спостерігається тенденція включати в останні роки їх чотирирічної програми і професійні курси, що розширює можливості випускників;

4. Загальноосвітні (comprehensive) коледжі з присудженням дипломів як бакалавра, так і магістра (програми включають розвивальні дофахові і поглиблювальні професійні частини). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких вимагає диплома магістра;

---

<sup>72</sup> Монтессорі, М. 1921. *Метод наукової педагогіки та практика його в домах для дитини*. Переклад з італійської В. Щербаненко. Київ : Держ. Ви-цтво.

5. Незалежні професійні школи з бакалаврським (часто й магістерським) рівнем дипломів із технологій, мистецтв тощо, які використовують більш кваліфікований викладацький персонал із університетською підготовкою у зв'язку з престижністю, яка краще оплачується. Навчання в них оцінюються вище;

6. Університети з правом підготовки докторів й усіма циклами навчання, які складають найбільш престижну групу ВЗО. У своєму складі вони мають коледжі бакалаврського рівня, школи для навчання до рівня магістра і вище. Щороку оприлюднюються рейтинги університетів;

7. Нетрадиційні заклади вищої освіти, що широко використовують надсучасні засоби трансляції інформації й організації дистанційного навчання (двосторонній відеозв'язок через супутники, аудіо- та телеконференції, навчання з миттєвим спілкуванням викладача й групи студентів)<sup>74; 75</sup>.

Цікавим є досвід використання в США закладів різного рівня – напіввищої і повної вищої освіти: у цій країні існує майже дві тисячі закладів вищої освіти з дворічними програмами навчання (так званих місцевих і молодших коледжів). У них навчається близько половини студентів країни, зокрема, багато вихідців із найбільш вразливих верств населення, оскільки таке навчання коштує їм набагато дешевше, аніж два роки навчання в закладах більш високого рівня, зокрема, в університетських коледжах, чотирирічні програми яких дають право на диплом бакалавра.

Після успішного виконання програми двох років місцевих і молодших коледжів молоді американці отримують диплом "асоціата" і розпочинають трудову діяльність на місцевому ринку праці. Водночас вони мають право (і користуються ним все частіше і частіше) продовжити навчання з третього курсу в університетських закладах і отримати диплом спершу бакалавра, а пізніше – магістра<sup>76</sup>.

У США існує багато різних кваліфікацій, дипломів і сертифікатів, які можна

<sup>73</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>74</sup> Cohen-Steiner, O. 1993. *L'Enseignement aux Etats-Unis: structure, bilan et perspectives*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

<sup>75</sup> Doucette, D. 1982. *Higher education in the United States*. Bucharest.

<sup>76</sup> Литвин, В., Андрущенко, В., Гурджій, А. та ін., 2004. *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття*. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. Київ : Навч. книга, с. 232-234.

отримати після завершення освітніх програм різного рівня.

Рівнів вищої освіти є три. Першим є рівень підготовки бакалаврів, який триває найчастіше чотири роки. Поширеним є поділ цього часу на дві половини: у першій викладаються загальні дисципліни, з яких менше 50 % стосується майбутньої спеціалізації, а у другій таких предметів уже більше половини. Дипломи цього рівня за змістом є переважно академічними кваліфікаціями і представлені дипломами бакалавра мистецтв або наук. Лише невелика частина програм першого рівня акцентує підготовку випускника до ефективної роботи на певному місці праці (надає професійну кваліфікацію). Цікаво, що чимало вищих закладів освіти з програмами другого рівня віддають перевагу бакалаврам, які мають загальну підготовку і відповідний диплом, а не тим, хто отримав диплом "спеціалізованого бакалавра"<sup>77</sup>.

Програма другого рівня після спеціалізації у певній галузі через 1-2 роки завершується отриманням диплома магістра, за умови виконання таких вимог: написання тез (наукової роботи), засвідчення вміння використовувати комп'ютери й бази даних, заключні екзамени.

Третім рівнем освіти є аспірантура і підготовка докторської дисертації (3-5 років), а головним критерієм відбору кандидатур є здатність до наукової роботи, про що роблять висновки на основі магістерського екзамену, і завершується цей рівень присвоєнням звання доктора філософії<sup>78</sup>.

Досліджуючи багаторівневність американської вищої освіти, С. Власенко визначила такі її основні особливості: чітка педагогічна спрямованість майже кожної кваліфікації, відсутність у випускників закладів вищої освіти комплексу меншовартості педагогічної професії, а звідси, – сама багаторівневність як своєрідна "пропускна" система до наукового рівня. Особливістю є престижність педагогічної сфери діяльності в США, а також психологічна готовність суспільства до сприйняття учительської професії як інтегруючої. Система освіти США сформувалася не за національним, а за регіональним принципом. Геополітичні особливості дають підставу припустити безумовний вплив системи вищої освіти

<sup>77</sup> Dalishow, F., 1992. Degrees and Other Qualifications: International Equivalence. *The Encyclopedia of Higher Education* – Pergamon Press, pp. 877-885.

США на інші країни. Автономія штатів і велика різноманітність шляхів до отримання кваліфікацій та дипломів, на думку дослідників, хоч і є безумовним прикладом, проте демонструє можливості форм різноманітності багаторівневої системи вищої освіти<sup>79</sup>.

Аналіз наукових джерел показав, що в *Англиї і Шотландії* професійна підготовка майбутнього вчителя є двоступеневою: бакалавр і магістр.

Першим ступенем вищої освіти в Англії й Шотландії є ступінь бакалавра (Bachelor Degree), який присуджується після навчання в коледжі університетського рівня (інколи на денному відділенні університету) за спеціалізованими програмами. Основною метою цих програм є формування у студентів теоретичних знань і практичних навичок навчальної роботи з дітьми у дошкільному і початковому секторі, розуміння основ Кодексу Професійних Стандартів<sup>80</sup>.

Існує декілька типів ступенів бакалавра, що присуджуються майбутнім учителям: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc)) і бакалавр освіти (Bachelor of Education (BEd)). Назви ступенів у різних університетах інколи відрізняються<sup>81</sup>.

Наступною сходинкою підготовки вчителів після одержання ступеня бакалавра є ступінь магістра, а саме: магістра наук в освіті або магістра-дослідника<sup>82</sup>.

Відповідно, існує два різновиди програм, що дозволяють отримати ступінь магістра: програми, орієнтовані на підвищення професійного рівня за однією зі спеціалізацій, і програми, орієнтовані на дослідницьку діяльність.

Для отримання ступеня магістра наук в освіті (Master of Sciences in Education - MSc) необхідно протягом 1 року вивчити три основні дисципліни (навчання в класі, педагогічна освіта й становлення вчителя, стратегія та навички дослідницької роботи в класі) і додаткову дисципліну (природа шкільних дисциплін, тобто їх

<sup>78</sup> Dalishow, F., 1992. Degrees and Other Qualifications: International Equivalence. *The Encyclopedia of Higher Education* – Pergamon Press, pp. 877-885.

<sup>79</sup> Власенко, С. П., 2001. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

<sup>80</sup> Adelman, C., 1986. Teacher Education in England and Wales: The Past 20 Years. *European Journal of Education*. Vol. 21, No. 2, pp. 175-179.

<sup>81</sup> Соколова, А. В., 2008. *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

<sup>82</sup> Millerson, G. 1964. *The Qualifying Association*. Routledge & Kegan Paul London.

філософський та ідеологічний характер). Ступінь магістра присвоюється за результатами екзаменів та захисту дипломної роботи (обсягом від 15 до 20 тисяч слів).

Ступінь магістра-дослідника часто називають магістром філософії "M. Phil" (Master of Philosophy), для отримання якого впродовж 1-2 років необхідно виконати самостійну науково-дослідну роботу. Більшість студентів після здобуття ступеня магістра-дослідника продовжують свою наукову роботу з метою отримання ступеня доктора.

Початковим етапом для одержання диплома магістра є сертифікат аспіранта в освіті (PGCE), який не передбачає написання дисертації. Наявність такого сертифіката дає право викладати в початкових або в середніх школах.

Вивчення науково-педагогічних джерел показало, що для викладання в державних школах Англії на всіх рівнях навчання (дошкільний, початковий та середній сектор) необхідно мати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS)<sup>83</sup>. Для вчителів приватних шкіл цей статус не є обов'язковим, однак саме таким педагогам надається перевага. Вчителі, які працюють з учнями із порушенням слуху чи зору, повинні мати визнану спеціалізовану кваліфікацію, що є чинною три роки.

Існує декілька шляхів одержання статусу кваліфікованого вчителя: перший передбачає закінчення курсів початкової підготовки вчителів (Initial Teacher Training), після чого студенти одержують сертифікат аспіранта в освіті (PGCE) і водночас їм присвоюється статус кваліфікованого вчителя (QTS). Володіючи ступенем бакалавра освіти можна також претендувати на одержання статусу кваліфікованого вчителя<sup>84</sup>.

Згідно з документами Департаменту Освіти, в Англії кандидат на присвоєння статусу кваліфікованого вчителя повинен скласти відповідні екзамени для отримання ступеня бакалавра освіти чи сертифіката аспіранта (PGCE), а також пройти тести з літератури, математики й інформаційних технологій, розроблені

---

<sup>83</sup> Richardson, R., 2002. In Praise of Teachers: identity, equality and education: six topical lectures. *Trentham Books-Stoke-on-Trent*, pp. 98-105.

Англійською Генеральною Радою Освіти спеціально для надання статусу кваліфікованого вчителя<sup>85</sup>.

Після отримання означеного статусу педагогу надається статус нового кваліфікованого вчителя (NQT) і призначається однорічний випробувальний термін (стажування) під керівництвом ментора. Наприкінці випробувального строку новий кваліфікований вчитель (NQT) повинен отримати дозвіл на подальше викладання. Одразу після одержання статусу нового кваліфікованого вчителя, спеціалісти отримують так званий "Профіль початку і розвитку кар'єри", в якому узагальнюється інформація щодо професійної компетентності вчителя і визначаються перспективи його професійного розвитку (career entry and development profile)<sup>86</sup>.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел були виявлені специфічні особливості підготовки вчителів у Шотландії. Деякі навчальні заклади цієї країни пропонують так звані "сандвіч-курси", які надають студентам можливість отримати досвід практичної роботи вже під час навчання<sup>87</sup>. Усі шотландські вчителі повинні бути зареєстровані Шотландською Генеральною Радою з навчання. Ці ради розглядають кандидатури дипломованих фахівців для реєстрації і подальшої роботи в навчальних закладах тільки за наявності відповідних освітніх кваліфікацій (сертифікат аспіранта або його шотландський еквівалент – професійний диплом в освіті). Тривалість навчання для отримання ступеня бакалавра становить чотири роки, стажування після присвоєння статусу кваліфікованого вчителя – два роки<sup>88</sup>.

Отже, на основі вивчення досвіду підготовки вчителів в Англії та Шотландії ми дійшли таких висновків: у цих країнах традиційно склалася двоступенева система підготовки вчителів (бакалавр – магістр), більшість англійських і шотландських студентів, які отримали ступінь бакалавра, працюють у школі, ступінь магістра стає

<sup>84</sup> Соколова, А. В., 2008. *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

<sup>85</sup> Department for Education *The National Literacy strategy: framework for Teaching*. 1998. London : The Stationery Office.

<sup>86</sup> Hobson, A., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R., Kerr, K., Chambers, G., Tomlinson, P. and Roper, T. 2002. *Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Training in England* University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI. Social Research Institute.

<sup>87</sup> Kirk, G. 1995. *Moray house and Change in Higher education*. Edinburgh : Scottish Academic Press.

<sup>88</sup> Соколова, А. В., 2008. *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

менш поширеним і його часто одержують особи, які не змогли пройти повний курс в докторантурі; обов'язковим для всіх учителів Англії та Шотландії, котрі розпочинають свою професійну діяльність, є випробувальний термін (в Англії – один рік, у Шотландії – два роки) під керівництвом ментора, що є своєрідним періодом адаптації. Умовою задовільного завершення випробувального терміну є виключно професійна компетенція вчителя. За умови незадовільної роботи упродовж випробувального терміну педагог не позбувається свого статусу кваліфікованого вчителя, однак одержує новий випробувальний термін, під час якого має врахувати всі попередні зауваження; вищим ступенем підготовки вчителя в Англії та Шотландії є ступінь доктора філософії (Doctoral or PhD Degree)<sup>89</sup>.

*Франція* була одним з ініціаторів Болонського процесу, тому досвід цієї високорозвиненої країни щодо ступеневої освіти, зокрема педагогічної, є цікавим і корисним для нашої країни, яка приєдналася до загальноєвропейського простору вищої освіти.

У квітні 2002 р. у вищій університетській освіті Франції було запроваджено реформи ЛМД/ЄСНК (Ліценціат, Майстер, Доктор/Європейська система накопичувальних кредитів)<sup>90</sup>.

До реформ ЛМД/ЄСНК університетська освіта діяла у Франції за трьома циклами: перший тривав два роки і закінчувався отриманням диплома загальної університетської освіти (ДЗУО), який давав змогу студентам краще орієнтуватися в обраній спеціальності і продовжувати навчання. Однак він не дозволяв виходити на ринок праці і був обов'язковим проміжним дипломом університетської освіти. Другий цикл тривав один рік після отримання ДЗУО й закінчувався отриманням диплома ліценціата. Диплом професійного ліценціата, що був затверджений у 1999 р., дозволяв студентам виходити на ринок праці, а диплом академічного ліценціата – вступати на третій цикл вищої освіти, який також тривав один рік і закінчувався присудженням ступеня майстерності. Цей ступінь називають

<sup>89</sup> Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи Англії та Шотландії. *Шості педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 31 березня 2011. Хмельницький : ХГПА, с. 24-26.

<sup>90</sup> Шаповалова, Л., 2008. Україна і Франція в Болонському процесі. *Шлях освіти*, № 2, с. 24-29.



"Майстер-1" (4 роки навчання після бакалаврату). До дипломів третього циклу належать і дипломи поглибленої освіти (ДПО), і дипломи вищої спеціалізованої освіти (ДВСО), хоча вони відповідають 5 рокам навчання після бакалаврату. До дипломів третього циклу належать також диплом дослідника технічного профілю (ДДТП) – 6 років навчання після бакалаврату, державний диплом фармацевта (ДДФ) та державний диплом зубної хірургії – 6 років навчання після бакалаврату.

Докторантура потребувала 8 років навчання після бакалаврату.

Реформа ЛМД перегрупувала чинні французькі університетські дипломи: перші два рівні було поєднано під назвою "ліценціат", на другому рівні під назвою "магістр" згруповано дипломи, які потребували 5 років навчання; докторантура залишилася без змін. Також було введено описовий додаток до дипломів та скасовано захист державної докторської дисертації.

На сьогодні у Франції внаслідок проведення реформ ЛМД/ЄСНК на освітньо-кваліфікаційному рівні ліценціата (що відповідає українському бакалавру) існують такі напрями підготовки: дидактичний (підготовка вчителів для закладів середньої освіти); науковий, обов'язковий для тих, хто бажає продовжити навчання за третім циклом, та професійний<sup>91</sup>.

Освітньо-кваліфікаційний рівень "майстер" у Франції має також два напрями підготовки: майстер із дослідження та професійний майстер.

Внаслідок реформ ЛМД/ЄСНК у Франції ж студент може сам обирати власну навчальну траєкторію, тому індивідуалізація тут більш виражена й вільна.

Поряд із університетами у Франції функціонують державні вищі навчальні заклади, які називають Великими школами. Серед них Вищі Нормальні школи, що готують педагогічні кадри і посідають лідерські позиції в системі вищої освіти та мають добру славу як кращі заклади підготовки викладачів ліцеїв і післясередніх закладів освіти. Вступити до цих навчальних закладів можливо лише після попереднього успішного закінчення дворічних підготовчих класів відповідного профілю і проходження селекції впродовж навчання у коледжі й ліцеї. Навчання триває переважно чотири роки; випускники отримують сертифікат здатності до

<sup>91</sup> Шаповалова, Л., 2008. Україна і Франція в Болонському процесі. *Шлях освіти*, № 2, с. 24-29.

викладання (CAPES), що може доповнюватися додатковим профекзаменом (агрегація). За умовами доступу випускники повинні не менше 10 років відпрацювати у державному секторі освіти, проти чого вони й не заперечують: усі чотири роки навчання стипендія істотно перевищує мінімальну зарплату у промисловості, а сама зарплата надалі теж залишається досить привабливою<sup>92; 93</sup>.

Навчання у вишах Франції організовується за трьома стадіями-циклами. Перший триває два роки, впродовж яких 54% контингенту університетів набуває загальну вищу освіту, уточнює фахову орієнтацію й отримує першу академічну кваліфікацію (проміжний диплом DEUG). Другий цикл дає поглиблену спеціалізацію в галузі обраної науки (2-3 роки) та завершується отриманням звання "ліценціат" чи "метриз". Третій цикл передбачає подальше вдосконалення в галузі обраної науки з елементами наукових досліджень. На цьому етапі можливими є два напрямки роботи: перший – підготовка викладачів середньої школи найвищої кваліфікації (звання "агреже"), другий – готує до науково-дослідної роботи (докторантура)<sup>94; 95</sup>.

Особи без бакалаврату можуть отримати право вступу у вищі заклади шляхом складання екзаменів на диплом доступу до вищої школи, який має дві версії: А – гуманітарну, В – природничі та інші спеціальності.

Після аспірантури і захисту дисертації надається ступінь доктора наук, а після додаткового навчання – абілітація для керівництва науковими дослідженнями (HDR).

Отже, аналіз засвідчив, що підготовка вчителів у Франції вирізняється поглибленою індивідуалізацією, демократизацією, практичною спрямованістю.

Починаючи з 1998 року, відповідно до Закону про вищу освіту, Німеччина почала реалізацію ідей Болонського процесу. Згідно з прийнятою в Німеччині класифікацією всі заклади вищої освіти поділяються на три групи: університети

<sup>92</sup> Rancurel, M. 1995. *Guide to Secondary Education in France*. Strasbourg : Council of Europe.

<sup>93</sup> l'Organisation pour la coopération et le développement économiques, 1992. *Regards sur l'Education. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.

<sup>94</sup> Головкин, С. А. 1980. *Высшее образование Франции: Актуальные проблемы и противоречия*. Минск: Высшая школа.

<sup>95</sup> Kouwenaar, C.T.M. 1996. *Higher Education in Europe. Comparative studies on the recognition of degrees and diplomas*. NUFFIC.

(класичні, технічні, загальноосвітні), а також спеціалізовані заклади університетського рівня – вищі педагогічні, теологічні та медичні школи, головним завданням яких є наукові дослідження та підготовка кадрів вищої кваліфікації (група А); вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою, готують спеціалістів з інженерії, бізнесу, менеджменту тощо. Наукові дослідження в них звужені й не претендують на фундаментальність (група В); вищі школи (коледжі) мистецтв і музики (група С)<sup>96</sup>.

Університети об'єднують заклади трьох типів, більшість з яких мають класичні структуру і завдання. Вони відповідають за наукові дослідження, навчання, підготовку кадрів вищої кваліфікації, готують докторів наук, мають право присуджувати абілітацію для заміщення посад завідуючих кафедрами. Мають традиційні набори факультетів, молоді університети – часто неповні (як і спеціалізовані академії, кілька воєнних училищ тощо). Стандартний термін навчання – щонайменше чотири роки<sup>97; 98</sup>.

Для вступу до закладів вищої освіти потрібно мати документ про середню освіту. Оскільки атестати за середню школу є трьох типів: "загальний", який дає доступ до всіх ВЗО; "фаховий", що дозволяє вступати на певні спеціальності, та власне атестат, який дає право на вступ лише у вищі фахові школи чи на відповідний факультет загальноосвітнього університету, вступ до якого є чітко регламентованим.

Перші два види атестатів потребують закінчення гімназій чи прирівняних до них профзакладів із тривалістю навчання 13 років. Третій вид отримують після навчання тривалістю 12 років у профшколах. Музичні, мистецькі та спортивні вищі заклади проводять фахові екзамени. Для деяких напрямів інженерної вищої освіти від вступників вимагають певного досвіду роботи на виробництві. Існує також можливість вступу у вищі заклади освіти без формального атестата на основі конкурсних іспитів і за умови обов'язкового практичного досвіду праці за отриманою спеціальністю.

<sup>96</sup> Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1995. *Basic and structural data. Education Statistics for the Federal Republic of Germany*. 1994/1995 Edition.

<sup>97</sup> Führ Ch., 1996. *Deutsches Bildungswesen seit 1945*. Bonn.

Програма навчання у закладах вищої освіти Німеччини поділяється на дві стадії. Перша – базова (найчастіше 4 семестри) розрахована на вивчення загальноосвітніх дисциплін і включає проміжні екзамени (перехід на другий щабель). Друга стадія – основна (4–6 семестрів) надає студентам ширші можливості щодо вибору предметів і передбачає поглиблену фахову підготовку, яка завершується держекзаменами з присудженням диплома спеціаліста чи звання магістра. За умови переходу на другу стадію є можливість певної зміни напряму навчання<sup>99</sup>.

Отже, аналіз засвідчив, що для вищої освіти в Німеччині притаманна чітка організаційна структура, висока вимогливість до рівня практичних умінь випускників.

Зміст і структурну побудову своєї вітчизняної вищої освіти *японці* практично скопіювали в США: зокрема, щоб отримати ступінь бакалавра, потрібно набрати протягом чотирьох років навчання певну кількість залікових одиниць (124 таньї) із визначених груп предметів. Термін навчання поділяється на дві частини, перша з яких загальноосвітня, друга – спеціалізована, хоча рівень її спеціалізації для кожного європейця видається незвично низьким. Тому й не дивно, що випускники японського університету чи технічного вищого закладу змушені навчатися кілька місяців на своєму робочому місці з досить високою інтенсивністю. Надалі самоосвіта не припиняється, оскільки величезний національний центр створення тестів має досить досвіду і можливостей, щоб забезпечити всіх роботодавців необхідними комплектами тестів із метою регулярної перевірки професійного зростання працівників<sup>100</sup>.

Другим циклом освіти є дворічна магістерська програма, упродовж якої необхідно набрати 30 таньї, написати наукові тези, здати екзамен на ступінь магістра. Для здобуття докторського ступеня потрібно закінчити докторантуру (5-6 р.), отримати 30 таньї, написати дисертацію і захистити її.

<sup>98</sup> Jonen, G. 1995. *Secondary Education in Germany*. Strasbourg : Council of Europe Press.

<sup>99</sup> Gaudi, P., 1990. Appointment and Introduction of Teachers Trainers (Fachseminarleiter, Seminarleiter) for the "Second Phase" (Referendariat) of Teacher Education in Berlin (West). *European Journal of Teacher Education*. Vol. 13. № ½, pp. 47-51.

<sup>100</sup> Lauglo, J. 1994. *Vocational Training Modes: Sweden, Germany, and Japan*. IEE *The International Encyclopedia of Education (second edition)*. Pergamon, UK, USA, Japan.

С. Власенко зазначає, що значущими особливостями японської багаторівневої вищої освіти є велика увага до національної та регіональної адаптації світових моделей, а також висока престижність педагогічної професії<sup>101</sup>.

Отже, ступенева педагогічна освіта провідних країн світу вирізняється академічними ступенями, тривалістю навчання у закладах вищої освіти та характером професійної підготовки. У цьому контексті заслуговує на увагу узагальнена таблиця, розроблена С. Власенко (додаток Б).

Підсумовуючи аналіз педагогічних можливостей ступеневої вищої освіти провідних розвинених країн світу, ми визначили такі особливості її розвитку: суттєва зміна цілей вищої освіти: від підготовки соціальної еліти до формування широких кіл спеціалістів у галузі розумової праці; структурна перебудова системи вищої освіти з метою надання їй гнучкості та варіативності; розвиток наукового потенціалу закладів вищої освіти; підвищення ролі післядипломної освіти.

Зупинимося на аналізі досвіду країн ближнього зарубіжжя: Росії та Польщі.

Важливе значення в розвитку ступеневої вищої освіти мало приєднання *Росії* в 2003 р. до Болонської декларації, яка проголосила тезу про побудову єдиного, заснованого на декількох циклах навчання, освітнього простору в Європі.

Проте найбільш помітну динаміку розвитку рівневої освіти отримала після прийняття в грудні 2004 р. "Пріоритетних напрямів розвитку освітньої системи Російської Федерації". Тоді ж був визначений комплекс заходів із реалізації заявлених пріоритетів, одним із яких стало формування законопроекту про ступеневу вищу професійну освіту в Російській Федерації. Відповідний Федеральний закон був прийнятий у жовтні 2007 року (ФЗ – N232). Необхідно зауважити, що прийнята Урядом Концепція довгострокового соціально-економічного розвитку Російської Федерації на період до 2020 року в розділі "Розвиток освіти" одним із цільових орієнтирів визначає перехід на ступеневі

<sup>101</sup> Власенко, С. П., 2001. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, с. 69.

програми підготовки кадрів<sup>102</sup>.

Заслуговує на увагу досвід Російського державного педагогічного університету ім. О. Герцена щодо переходу на ступеневу систему освіти, в основу яку покладена формула:  $3/4 + 2 + 3$  (3/4 роки бакалаврату, 2 роки магістратури і 3 роки докторантури).

До концептуальних змін в організації освітньої діяльності в університеті, в рамках переходу на ступеневу систему, відносяться: впровадження індивідуальних навчальних планів і технологічних карток для студентів; організація служби академічних консультантів; реалізація системи залікових одиниць; використання бально-рейтингової системи оцінювання діяльності студентів в освітньому процесі; створення координаційних студентських рад та робочих груп (проектні, організаційно-інформаційної підтримки, планування тощо).

До переваг ступеневої системи і пов'язаної з нею модульної структури навчального плану відносяться можливість вибору кожним студентом індивідуального освітнього шляху. Цей вибір пов'язаний як із інтересами самого студента в отриманні тієї чи іншої спеціалізації, так і з потребами ринку праці. У зв'язку з цим виникла потреба в удосконаленні технології самого процесу освіти. Для вирішення цього завдання в педагогічному університеті кожен вид навчальної діяльності студента представлений так званою технологічною картою (ТК дисципліни, ТК практики, ТК науково-дослідної роботи тощо), яка слугує своєрідним путівником з окремих видів діяльності як для студента, так і для викладача<sup>103</sup>.

У Польщі з 1990-их рр. значна увага стала приділятися отриманню вищої освіти учителями дошкільних закладів і початкових класів. Для учителів, які працювали, але не мали вищої освіти, створювалися умови для підвищення рівня освіти.

<sup>102</sup> Реморенко, И. М. 2009. Доклад Директора Департамента государственной политики в образовании И. Реморенко на совещании ректоров высших учебных заведений 28 января 2009 года "О введении уровневого образования в системе высшего профессионального образования Российской Федерации и разработке новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования" (Москва, 28 января 2009 г.) [online]. Режим доступа: <[www.adygnet.ru/sites/default/files/Remorenko\\_29-01-2009.doc](http://www.adygnet.ru/sites/default/files/Remorenko_29-01-2009.doc)> [Дата звернення 12 вересня 2015].

<sup>103</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2007. *КЕЙС. Опыт Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по переходу на уровневое образование (бакалавр-магистр) (Работа выполнена сотрудниками РГПУ в рамках проекта НФПК "Обобщение опыта участия вузов Российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса")*. [online]. Режим доступа: <[http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/case\\_cycles\\_rspu.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/case_cycles_rspu.pdf)> [Дата звернення 11 грудня 2015].

Приводимо як приклад: значна частина кандидатів або тих учителів, які вже працювали (без диплома про вищу освіту), почали навчатися в недержавних вищих навчальних закладах, що з'являлися після 1991 року.

У Польщі запроваджено 2 рівні (ступені) вищої освіти: професійний (бакалаврський та еквівалентний) і магістерський.

Т. Левовицький, аналізуючи систему підготовки майбутніх учителів у Польщі, критично оцінює скорочення кількості годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зазначаючи, що важко визнати існуючий обсяг педагогічної підготовки достатнім, оскільки всюди підкреслюється, що професійні функції й завдання вчителів мають постійну тенденцію до ускладнення й одночасним зростанням вимог та очікувань щодо праці вчителів. Водночас, педагогічна підготовка повинна бути спрямована на створення реальних можливостей як у здобутті теоретичних знань, професійних навичок, так і у формуванні особистісних рис учителя, етики праці та виконання багатьох інших справ, що стосуються обов'язку й особливої місії цієї професії. Дослідник зауважує, що прихильники сучасних освітніх стандартів намагаються переконати громадськість у тому, що професійна самоосвіта, читання педагогічної літератури, набуття досвіду (все це вже після навчання) у комплексі призводять до того, що завдяки саморозвитку зростатиме ефективність праці педагога. У цілому не заперечуючи такого факту, науковець водночас наголошує на необхідності якісної фахової підготовки у навчальних закладах. Також розділяємо його думку про те, що не досить глибоке знайомство майбутніх учителів із педагогікою і психологією під час навчання – це приречення багатьох з них на педагогічну та психологічну самоосвіту, на переважно самостійне опанування специфіки вчительської праці, що, в результаті, викликає багато труднощів, конфліктів, невдач у вчителів та їхніх вихованців<sup>104</sup>.

Вивчення особливостей підготовки вчителів початкової школи в різних країнах світу (близького та далекого зарубіжжя) допомогло нам визначити такі структурні компоненти її організації: сукупність різних типів навчальних закладів, зміст професійно-педагогічної підготовки, використанням ефективних форм і методів

<sup>104</sup> Левовицький, Т. 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*: наукове видання. Переклад з польської А. Івашко. Київ–Маріуполь: Видавництво "Рената".

підготовки майбутніх учителів (додаток В).

Отже, вивчення зарубіжного досвіду засвідчило особливості ступеневої підготовки майбутніх учителів: у більшості розвинутих країн світу існує двоступенева структура підготовки (бакалавр, магістр); більш поширеною є коледжійна педагогічна освіта; система вищої педагогічної освіти є гнучкою і варіативною та спрямована на підготовку конкурентоспроможного фахівця; зміст педагогічної освіти має практичне спрямування та орієнтований на індивідуальний розвиток майбутнього вчителя.

Аналіз зарубіжного досвіду показав, що освітня траєкторія підготовки студентів, майбутніх учителів, виражається в послідовності її етапів. Студент має право обирати індивідуальну траєкторію навчання, планувати послідовність вивчення навчальних дисциплін, обирати додаткові спеціалізації, графік проходження педагогічної практики.

### **1.3 Методологічні підходи до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів**

Перехід від індустріального до постіндустріального суспільства зумовив парадигмальне оновлення системи ступеневої освіти. А. Новіков, аналізуючи компоненти парадигм (цінності, мотиви, норми, цілі, позиції учасників навчально-виховного процесу, методи, форми, засоби, контроль та оцінювання), визначив особливості сучасної освіти (додаток Г), серед яких відзначаємо орієнтацію на особистість того, хто навчається, формування в неї компетентності, розвиток самостійності, комунікативності, прагнення до самоосвітньої та пошукової діяльності<sup>105</sup>.

Ці особливості необхідно враховувати в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах ступеневої освіти. Тому важливим завданням є пошук методологічних підходів, наукових основ змісту, технологій, принципів підготовки фахівців початкової освіти.

<sup>105</sup> Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес.



За тлумачним словником В. Бусела, підхід – це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь<sup>106</sup>.

Під підходом слід розуміти певний погляд на об'єкт, а також особливу процедуру побудови всього дослідницького циклу. Деякі методологи називають підхід "дослідницькою стратегією". У більш широкому розумінні підхід – це органічне поєднання теорії (або концептуальних поглядів) з низкою методів, які у сукупності дають те або інше відображення реальності<sup>107</sup>.

Термін "методологія" грецького походження. Він означає "вчення про методи" або "теорія методів".

Методологічний підхід, як зазначає А. Петров, – це загальнонаукова категорія, що має два значення: початковий принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, що становить основу дослідницької діяльності; напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження<sup>108</sup>. Л. Кравченко під методолого-теоретичним науковим підходом розуміє інтегрований філософсько-соціальний засіб концептуалізації наукової проблеми, який надає можливість виявити її методологічний, теоретичний і технологічний аспекти, розробити концепцію вивчення об'єкта дослідження та модель упровадження результатів пошуку в соціально-педагогічну практику<sup>109</sup>.

Визначимо особливості і можливості методологічних підходів до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, які повинні відображати діалектику загального, часткового й одиничного та логіку ступеневої підготовки. Керуючись класифікаціями наукових підходів у сфері педагогічної освіти, розроблених О. Дубасенюк<sup>110</sup> та Н. Яксою<sup>111</sup>, ми виділили відповідні групи методологічних підходів до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових

<sup>106</sup> Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун".

<sup>107</sup> Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА, с. 216-243.

<sup>108</sup> Петров, А. В., 2005. Основные концепты компетентностного подхода как методологические категории. *Alma mater*, № 2, с. 54-58.

<sup>109</sup> Кравченко, Л. М. 2006. *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти* : [монографія]. Полтава : Техсервіс.

<sup>110</sup> Дубасенюк, О. А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, с. 166-167.

класів.

1. Загальнонаукові методологічні підходи, які визначають стратегічні напрями ступеневої підготовки майбутніх учителів: системний, діяльнісний, синергетичний.

2. Конкретнонаукові методологічні підходи, які визначають ціннісні орієнтири у ступеневій підготовці майбутніх учителів:

– гуманістично орієнтовані, які дають можливість усебічно охарактеризувати суб'єктів підготовки, особливості їхнього розвитку та саморозвитку в умовах ступеневої освіти: особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний;

– професійно орієнтовані, які окреслюють як загальне, так і особливе в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів: компетентісний, технологічний, задачний (рис.1.3).



Рис. 1.3 Методологічні підходи до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи

Охарактеризуємо визначені методологічні підходи.

Підґрунтя ступеневої підготовки майбутніх учителів складають загальнонаукові підходи: системний, синергетичний, діяльнісний.

*Системний підхід* представлений у наукових працях філософів (І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Кушнір, В. Садовський, Б. Українцев, Е. Юдін та ін.), психологів (О. Бодальов, Е. Климов, А. Леонтьєв, К. Платонов та ін.) і педагогів (В. Беспалько,

<sup>111</sup> Якса, Н. В., 2009. Концептуальні положення професійної педагогічної освіти в аспекті полікультурності. *Українська полоністика*. Вип. 6. Педагогічні дослідження, с. 87-98.

В. Вакуленко, О. Галус, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сущенко та ін.).

С. Гончаренко визначає системний підхід як "послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження"<sup>112</sup>.

Системний підхід (В. Афанасьєв, М. Каган, В. Лозова, Д. Чернілевський, Г. Троцко) передбачає комплексне вивчення, аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою. Цей підхід дозволяє виявити інтегративні (лат. *integratio* – поновлення, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів) системні властивості і якісні характеристики, які відсутні в окремих елементах, що складають систему.

Основи системного підходу заклали австрійський біолог Л. Берталанфі в 50-ті рр. минулого століття<sup>113</sup>, із того часу він став у науці загальноприйнятою методологічною орієнтацією. Із 60-х рр. XX ст. розпочинаються спроби використання цього підходу в освіті і в педагогічних дослідженнях зокрема.

Системний підхід передбачає розуміння педагогічного явища як багатовимірної багаторівневої структури з багатьма параметрами; як складного внутрішньо інтегрованого соціального організму, який можна аналізувати і пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і

<sup>112</sup> Гончаренко, С., Кушнір, В. та Кушнір, Г., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, № 4 (50), с. 3.

<sup>113</sup> Bertalanffy, L. 1962. *General Systems Theory*. A. Critical Review General Systems.

внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків<sup>114</sup>.

Системний підхід утверджує особливий причинно-наслідковий характер процесів і явищ, ієрархічність у побудові і проектуванні різних систем, у т.ч. педагогічних. За такого підходу, з одного боку, забезпечується прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів), чітка керованість процесами. Системний підхід конкретизується залежно від аспектів і завдань дослідника. Проте, на думку О. Галуса, системний підхід у педагогіці в цілому і професійній підготовці майбутніх фахівців зокрема може привести до деякої формалізації результатів дослідження, коли конкретна людина (студент, викладач) відходять на інший план і перетворюються в пусті абстракції, у системи без змісту діяльності і поза їх людської сутності<sup>115</sup>.

Сутність системного підходу до ступеневої підготовки фахівців полягає в тому, що відносно самостійні компоненти підготовки розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках, у системі з іншими<sup>116</sup>. Він дає змогу розглядати проблему ступеневої підготовки майбутніх учителів з урахуванням усіх чинників, що впливають на нього як на педагогічне явище. Системний підхід до підготовки майбутнього вчителя дає можливість виявити компоненти та системоутворюючі зв'язки комплексної професійної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники, елементи цього процесу, встановити ієрархічність етапів та зв'язки з іншими системами.

За системного підходу ступенева підготовка розглядається нами як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (викладач і студент), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, педагогічні засоби та педагогічні умови. Проте основним, провідним чинником є виховуюча взаємодія викладачів і студентів для реалізації цілей і завдань за допомогою ефективної організації й управління освітнім процесом.

<sup>114</sup> Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, №21, с. 8-11.

<sup>115</sup> Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

<sup>116</sup> Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК".

Отже, системний підхід – це і аналітичний, і синтетичний метод<sup>117</sup>. Ми його розглядаємо не тільки як ключову якісну характеристику педагогічної підготовки в умовах ступеневої освіти, але як реальний об'єкт і пізнавальний інструмент, спосіб нашого бачення об'єкта, як загальнонаукову методологію.

*Діяльнісний підхід* (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Галузинський, М. Красовицький, С. Рубінштейн, В. Краєвський, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.) у педагогіці передбачає створення умов для активної позиції суб'єкта діяльності, завдяки чому відбуватиметься свідоме, міцне засвоєння ним певного досвіду. Цей підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Тільки через діяльність і в діяльності можуть проектуватися та розвиватися особистісні й професійні якості та властивості майбутніх педагогів, формуватися професійні вміння й навички. До того ж діяльність повинна бути організована так, щоб її суб'єктом виступав студент, а не викладач. Суб'єктом діяльності стає людина, яка бере активну участь у досягненні її результатів. Діяльність відсутня там, де немає цілісного ланцюжка "мета – мотив – засіб – дія – результат"<sup>118</sup>. Г. Атанов зазначає, що кінцевою метою навчання, згідно з теорією діяльнісного підходу, є формування способу дій, тобто системи операцій, що забезпечують вирішення задач<sup>119; 120</sup>.

Не існує єдиної думки щодо тлумачення поняття "діяльність": О. Леонтєв і Г. Щукіна вважають, що діяльність – це форма прояву активності, скерованої мотивом; на думку Б. Ананьєва, О. Бодальова, Н. Кузьміної – це праця, спілкування, пізнання, учіння, гра; Е. Стоунс визначає це поняття як процес здійснення зв'язків між суб'єктом і навколишнім середовищем; В. Давидов з поняттям діяльності пов'язує психічний розвиток людини, вважаючи, що діяльність є умовою розвитку особистості<sup>121</sup>.

Отже, діяльність охоплює і зовнішні практичні дії і внутрішні операції

<sup>117</sup> Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, №21, с. 8-11.

<sup>118</sup> Галузинський, В. М. та Євтух, М. Б. 1995. *Педагогіка: теорія та історія*. Київ.

<sup>119</sup> Атанов, Г. А. 2001. *Деятельностный подход в обучении*. Донецк : "ЕАИ-пресс".

<sup>120</sup> Атанов, Г. А., 2004. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. *Education Technology & Society*, № 7(2), с. 179-184.

людської свідомості.

На думку О. Леонтьєва, реалізовувати діяльнісний підхід необхідно, виходячи з таких концептів: студент є одночасно і активним суб'єктом навчальної діяльності, і об'єктом, оскільки викладач організовує, проектує і керує цією діяльністю; навчальна діяльність має задачний характер, тобто є процесом розв'язування навчальних задач; в результаті здійснення навчальної діяльності у студента виникають психологічні новоутворення; навчальна діяльність є багатогранним, але цілісним системним утворенням, що має власну структуру і допускає різні способи декомпозиції<sup>122</sup>.

Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію засобів ступеневої підготовки студента, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що, в свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати<sup>123</sup>.

*Синергетичний підхід* (О. Вознюк, В. Кушнір, В. Лутай, Н. Протасова, О. Чалий та ін.) полягає в здійсненні самореалізації і саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії із навколишнім середовищем, яке сприяє формуванню нових якостей особистості. Синергетика (грец. *synergeia* – спільний, колективний вплив) – теорія самоорганізації різноманітних складних відкритих систем, включаючи соціальні. Засновником синергетичного напрямку був російський учений І. Пригожин<sup>124</sup>.

Сутність синергетичного підходу до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає у виявленні та пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації суб'єктів освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Дослідження педагогічного процесу системи вимагає певних кроків у процесі переходу від системної до системно-синергетичної парадигми. Саме синергетичний

<sup>121</sup> Дерєка, Т. Г., 2017. *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка, с. 101.

<sup>122</sup> Леонтьєв, А. Н. 1975. *Деятельность, сознание, личность*. Москва : Политиздат.

<sup>123</sup> Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК".

підхід разом із системним мають стати теоретичним і діяльнісним підґрунтям поширення інноваційних процесів у ступеневій освіті, засобом підвищення їхньої результативності та соціальної значущості. Такий підхід сприяє розбудові особистісно орієнтованого освітнього простору; переходу на діалогічний рівень організації педагогічних систем, взаємодії викладачів і студентів – до інтерактивних методів навчання; колективної творчої діяльності студентів.

При синергетичному (як і системному) підході використовується поняття "відкрита система", що суттєво збагачує педагогічну науку. Завдяки відкритості педагогічні системи набувають ознак інноваційних структур як саморефлексивних, здатних створювати нові моделі зовнішнього світу відповідно до внутрішнього світу суб'єктів системи в умовах індивідуальної чи колективної дії. Важливою властивістю таких систем є здатність продуктивно функціонувати в умовах суперечливої неоднозначної інформації<sup>125</sup>.

Практика свідчить, що найчастіше руйнуються ті впорядковані системи і їх структури, які не відповідають прогресивному розвитку освіти. Наприклад, професійна підготовка майбутнього фахівця в умовах жорсткої внутрішньої й зовнішньої детермінації стає консервативною, закритою. Це призводить до функціонування цієї системи на сформованих стереотипах і незначному врахуванні змін у навколишньому середовищі, і, як наслідок, до нарощування суперечностей та їх загострення. Цим можна пояснити той факт, що деякі зміни в освіті можуть проходити дещо революційним шляхом, до яких педагог зазвичай не готовий, а тому й сприймає їх неохоче, оскільки для нього вони штучні і неприйнятні з погляду його потреб і можливостей освітньої практики.

Водночас відкриті системи вчасно реагують на зовнішні і внутрішні зміни завдяки самоорганізації, адже якщо педагогічна система діяльності викладача відкрита, то вона постійно поповнюється новітніми знаннями, рефлексивно реагує на зміни і набуває якісно інших властивостей не епізодично, а неперервно. Певною мірою розв'язання суперечностей між протилежними початками синергетики –

<sup>124</sup> Пригожин, И., Стенгерс, И. и Аршинов, М. И. 2000. *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. 2-е изд. Москва: Эдиториал УРСС.

<sup>125</sup> Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

гармонією і хаосом у кожній педагогічній системі – визначає прогресивний розвиток системи. І будь-яка абсолютизація одного із начал призводить або до хаосу, або надто впорядкованої системи, в умовах якої творчий особистісний потенціал неможливо актуалізувати<sup>126</sup>.

Окрім принципу відкритості системи, синергетика пропонує принцип діалогової взаємодії, який складається з двох частин: власне взаємодії та її діалогічності. Діалог передбачає досягнення порозуміння під час вирішення певної суперечності, виходячи з положення, що в кожній суперечності, її складовій, є позитивні сторони. Саме спільний пошук вирішення проблеми, намагання наблизити протилежні позиції, а не загострення суперечностей, є основою принципу діалогу культур та відносної стабільності систем (В. Кушнір<sup>127</sup>).

Отже, синергетичний підхід дозволяє виділити низку умов, за дотримання яких можлива самоорганізація системи ступеневої освіти, її цілеспрямований саморозвиток: а) відкритість системи, постійний приплив енергії та інформації із зовнішнього соціального середовища; б) відносно колективно узгоджена поведінка суб'єктів освітнього процесу; в) перехід від нестійкого до стійкого стану; г) нелінійність, багатоваріантність розвитку (одна із умов збереження стійкості).

Конкретнонаукова методологія кожної науки і, відповідно, практики, що обслуговується нею, розкривається за допомогою специфічних підходів. Ми визначили дві групи таких підходів: гуманістично орієнтовані та професійно орієнтовані. До гуманістично орієнтованих відносимо особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний<sup>128</sup>.

*Особистісно орієнтований підхід* (І. Бех, І. Зязюн, В. Радул, О. Пехота, В. Серіков, І. Щербак, С. Якименко, І. Якиманська та ін.) полягає в тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного процесу орієнтуються на особистість як

<sup>126</sup> Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

<sup>127</sup> Кушнір, В. А. 2001. *Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект*: [монографія]. Кіровоград: Кіровоградський держ. пед. ун-т.

<sup>128</sup> Шквир, О. Л., 2014. Наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 679, с. 198-205.



мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності<sup>129</sup>. В "Українському педагогічному словнику" особистісний підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом<sup>130</sup>. Особистісно орієнтований підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні і вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості<sup>131; 132</sup>. Цей підхід передбачає вміння викладачів визначати такий стиль особистого спілкування із студентом та вибирати з методів та форм навчання такі, які з найбільшою ефективністю сприятимуть розкриттю його потенційних можливостей.

Аналіз останніх наукових досліджень із проблем особистісно орієнтованого підходу свідчить, що в даному аспекті існує кілька напрямів, зокрема таких, як: розкриття "парадигмальної формули" сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу); визначення засобів особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів (І. Бех, О. Бондаревська, В. Євдокімова, О. Падалка та ін.); розроблення умов особистісно орієнтованого навчання та виховання (В. Рибалка, В. Суриков, І. Якиманська та ін.).

Ступенева підготовка майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на поступовому індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу; формування особистісного ставлення до професійних знань, оцінювання їх важливості для майбутньої професійної діяльності.

На основі вивчення наукових праць (І. Бех, Н. Письменна, І. Якиманська та ін.)

<sup>129</sup> Шквир, О. Л., 2015. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, с. 23-25.

<sup>130</sup> Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: "Либідь", с. 243.

<sup>131</sup> Зязюн, І. А., 2000. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. В: І. А. Зязюн, ред. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія]. К. : Віпол, с. 11-57.

нами були визначенні завдання особистісно орієнтованого підходу до ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкових класів: розвиток особистісних, професійно значимих якостей; виявлення, ініціювання, використання індивідуального досвіду особистості з метою усвідомлення важливості педагогічної діяльності; допомога особистості у пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації; створення умов для поетапного розвитку творчого потенціалу студента<sup>133; 134; 135</sup>.

Аналіз теоретичних основ реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі дає змогу сформулювати низку важливих позицій у формі положень, що впливають на впровадження особистісно орієнтованого підходу в практику ступеневої підготовки майбутніх учителів: варіативність змісту, методів і форм навчального процесу з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожного студента, його потреби в педагогічній підтримці; зміст освіти й засоби навчання добираються і конструюються таким чином, щоб студент мав можливість вибору предметного матеріалу (за обсягом і формою); традиційне навчання вже не може бути провідним у цілісному освітньому процесі.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх учителів передбачає визнання за студентом права на самовизначення та самореалізацію у процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи (В. Серіков); побудову навчально-виховного процесу на принципах самоцінності особистості, глибокої поваги до неї, врахування її індивідуальності (І. Бех); усвідомлення навчання як процесу педагогічної допомоги студенту в його розвитку (О. Бондаревська).

*Аксіологічний підхід* (Г. Васянович, О. Вознюк, Л. Виготський, Л. Демінська, О. Дубасенюк, В. Зінченко, Л. Коханович, Ю. Куфтирев, Є. Моргунов, Н. Ничкало, Л. Рябов, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Т. Сущенко та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямі в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи

<sup>132</sup> Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК".

<sup>133</sup> Бех, І. Д. 1998. *Особистісно-зорієнтоване виховання* : науково-методичний посібник. Київ.

<sup>134</sup> Письменна, Н., 2013. Особистісно орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, №8 (Ч.1), с. 250-254.

невідповідність потребам індивіда й суспільства<sup>136</sup>.

Аксіологічний (гр. *axios* – цінний) підхід виконує роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами, що виступає своєрідним мостом між теорією і практикою<sup>137</sup>.

Аксіологічний підхід традиційно вважається однією з методологічних основ гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки він спрямований на формування професійно ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі підготовки у вищому навчальному закладі<sup>138</sup>.

Категорія "цінностей" стала предметом філософського осмислення, починаючи з 60-х рр. XIX ст., коли зріс інтерес до суб'єктивного чинника, проблем людини, моралі, гуманізму.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що цінності розглядаються науковцями як проблема соціальна (Т Бутківська), психологічна (І. Бех, М. Боришевський, І. Ващенко, В. Лисенко, Т. Яценко), педагогічна (І. Бондаренко, П. Давидов, О. Опаленик, В. Сагарда, В. Оржеховська).

Педагогічна проблематика цінностей представлена аналізом її теоретико-методологічних засад (О. Вишневський, П. Ігнатенко, Б. Кобзар, В. Костів, В. Струманський, І. Тараненко); національних (І. Бондаренко, П. Давидов, Л. Крицька, О. Опаленик, В. Сагарда); родинних (М. Стельмахович, О. Семеног, В. Постовий, О. Докукіна); валеологічних (Г. Тарасенко, О. М'ягченко, О. Гречишкіна); формування цінностей у підлітків та студентів (Г. Гаєвська, М. Грицишин, Л. Ковальчук, Б. Ковбас, А. Малихін, Е. Носенко, Р. Скульський, Н. Фролова) та ін.

Цінності – це перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів

<sup>135</sup> Якиманская, И. С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, № 2, с. 40-52.

<sup>136</sup> Шквир, О. Л., 2014. Аксіологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2014. Хмельницький : ХГПА, с. 21-24.

<sup>137</sup> Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК", с. 36.

<sup>138</sup> Демінська, Л. О., 2014. *Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка, с. 67-68.

поведінки<sup>139</sup>. Цінності вказують на людське, соціальне й культурне значення певних явищ дійсності, вони є орієнтирами діяльності людини. Цінності людини визначають мотивацію і спрямованість її діяльності, у тому числі й професійної<sup>140</sup>. Ціннісні орієнтації особистості є однією з головних характеристик майбутнього вчителя, оскільки вони визначають мету, характер, засоби педагогічної діяльності педагога. Тому їх розвиток є основним завданням гуманістичної педагогіки.

Зміст аксіологічного підходу може бути розкритим через систему аксіологічних принципів, до яких належать рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учнів минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Учені пропонують різні типології ціннісних орієнтацій. Фахівці налічують десятки й навіть сотні цінностей. Відомим є їх поділ на загальнолюдські, національні, громадянські, професійні, сімейно-родинні, особистісні тощо.

Значною мірою на вибір учительської професії впливають особистісні цінності. Найпершою і найбільш важливою, на думку В. Сухомлинського, особистісною характеристикою майбутнього вчителя є любов до дітей, здатність віддавати себе всього до останку педагогічній діяльності.

Ми виділяємо й інші аксіологічні орієнтири майбутніх учителів початкової школи як важливу умову їхньої успішної професійної діяльності. Важливими особистісними характеристиками, що впливають на процес та результат педагогічної діяльності педагога, вважаємо креативність – здатність до творчості, пошуку нового; індивідуальність – сукупність особистісних рис, які зумовлюють неповторність у спілкуванні з дітьми, колегами, батьками вихованців; динамізм особистості – здатність до змін, сприйняття нового; пізнавальний інтерес до

<sup>139</sup> Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК", с. 36.

<sup>140</sup> Бірюк, Л., 2008. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти. *Шлях освіти*, № 4, с. 25.

вивчення педагогічних явищ; толерантність.

Аксіологічний чинник повинен спрямовувати діяльність усіх учасників педагогічного процесу на утвердження гармонії між загальнолюдськими, особистісними та професійними цінностями в освітньому процесі закладу вищої освіти. Цінності навчання і виховання діють на кожному з етапів професійного розвитку майбутнього вчителя як моральні імперативи. Водночас вони є основою його самоорганізації і саморозвитку, узагальнених уявлень про бажане і соціально необхідне для суспільства. Цінності в контексті синтезу загальнолюдських, національно-культурних і конкретних соціокультурних форм об'єктивно вводяться до змісту і стандартів освіти<sup>141</sup>.

Погоджуємося з думкою О. Галуса про те, що для всіх педагогів як фахівців гуманітарної сфери спільною умовою процесу професійної освіти є певне гуманістичне середовище, що являє собою духовно насичену атмосферу, яка обумовлює світогляд, стиль мислення і поведінку його суб'єктів, включає ціннісну сферу особистості та стимулює потребу в залученні до загальнонаціональних та загальнолюдських духовних цінностей. Середовище характеризується такими структурними ознаками: а) граничним рівнем освіченості, культури і стабільності суспільства та його інститутів (сім'я, школа, ВНЗ тощо); б) неоднорідністю свого ціннісного і культурного простору, де ідеали, орієнтовані на стандарти колективізму, витісняються цінностями цивільної культури, заснованими на творчому індивідуалізмі й індивідуально пізнаній свободі вибору<sup>142</sup>.

Учені Л. Коханович, Л. Рябов та ін. вважають, що гуманістичне середовище ВНЗ можна розглядати як професійно-освітній і культурний простір, створюваний певною педагогічною системою й орієнтований на формування і розвиток духовно-моральних цінностей особистості<sup>143</sup>. Зі зростанням ролі гуманітарної освіти в сучасних освітніх системах стратегія гуманізації та гуманітаризації ступеневої

<sup>141</sup> Шквир, О. Л., 2014. Аксіологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2014. Хмельницький : ХГПА, с. 21-24.

<sup>142</sup> Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

освіти може реалізовуватися лише на основі взаємопроникнення і взаємозв'язку гуманітарної, природничо-наукової і професійної освіти в практиці закладів вищої освіти, лише в діалозі гуманітарної і природничо-наукової культур із наповнення освіти людськими цінностями.

Отже, морально-ціннісні імперативи в структурі професійного образу майбутнього вчителя впливають на формування в нього антропоцентристського погляду на особистість учня, гуманістичну орієнтацію на його інтереси, нахили й здібності. Тому професійна підготовка вчителя має містити формування морально-ціннісної сфери фахівця як основу результативного компонента всієї системи ступеневої освіти.

*Акмеологічний підхід* (Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, О. Бодальов, Г. Данілова, О. Дубасенюк, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пальчевський, С. Пожарський, М. Поташник, Л. Рибалко, Н. Рибніков, Н. Сидорчук та ін.). Коріння акмеологічного підходу ведуть у педагогічну антропологію К. Ушинського (антропологічний підхід)<sup>144</sup>, у психологічні основи людинознавства, розроблені Б. Ананьєвим (людинознавчий підхід)<sup>145</sup>, у досягнення педагогічної акмеології (Н. Кузьміна<sup>146</sup> та ін.).

В акмеології основним методологічним критерієм є людина як продукт біологічного і соціального розвитку. Людина розглядається як індивід, особистість, індивідуальність і суб'єкт життєдіяльності. Акмеологія (грец. "акме" – вершина, пік) шукає вершини на перетині процесів онтогенезу і соціогенезу людини, вивчає об'єктивні і суб'єктивні чинники досягнення вершин у життєдіяльності людини, в її особистісному і професійному розвитку. Н. Сидорчук зазначає, що "акме" тлумачиться як кульмінація, цвітіння, розквіт людини, що досягла конкретного результату (символ – плід як характеристика зрілості)<sup>147</sup>.

<sup>143</sup> Коханович, Л. И., Рябов, Л. П., Ивановская, И. П. и Куфтырев, Ю. И. 1995. *Гуманитарная сфера вуза и гуманитарное образование*. Вып. 3. Москва : НИИ высш. образ.

<sup>144</sup> Ушинский, К. Д. 1948. *Собрание сочинений*. Москва – Ленинград : Академия пед. наук.

<sup>145</sup> Ананьев, Б. Г. 1968. *Человек как предмет познания*. – Ленинград : ЛГУ.

<sup>146</sup> Кузьмина, Н. В. 2001. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

<sup>147</sup> Сидорчук, Н.Г., 2014. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти. В: О. А. Дубасенюк, заг. ред. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 321-335.

Із позицій акмеології як методологічної основи сутність освіти розуміється як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем, а сутність змісту освіти розглядається як людинознавство, як система знань про взаємодію людини зі світом. Основним принципом побудови змісту освіти на основі акмеологічного підходу є принцип системної інтеграції, коли освітні сфери знань визначаються типом відносин людини зі світом: людина – суспільство, людина – людина, людина – природа, людина – техніка тощо<sup>148</sup>.

Акмеологічний підхід, на думку П. Хоменко, передбачає створення необхідних умов для становлення та розвитку в усіх суб'єктів освіти уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для розвитку особистості й соціуму<sup>149</sup>.

Акмеологічний підхід до аналізу освітніх систем та професійного становлення фахівця вбачає, що найважливішим чинником досягнення вершин професіоналізму в будь-якому виді складної діяльності, що вимагає фахової освіти, є компетентність, а в основі саморуху до "вершин" – система цінностей людини (Н. Кузьміна<sup>150</sup>). Предметом акмеології як відносно молодій галузі наукового знання виступають умови досягнення дорослою людиною високого рівня продуктивності, насамперед, у професійній діяльності, а також методи і засоби забезпечення цього рівня (А. Деркач<sup>151</sup>, О. Анісімов<sup>152</sup>, О. Бодальов<sup>153</sup>).

Як наука, що вивчає розвиток особистості на етапі дорослості і досягнення нею вершин у природному та соціальному розвитку, акмеологія вивчає життєві обставини та умови, типові для певного віку та рівня розвитку людини, що сприяють досягненню вершини на кожному віковому етапі. У межах цього підходу окреслюються особливості наповненості ступеневої підготовки вчителя як професіонала; визначається, до якої педагогічної системи має бути включена особистість, щоб відбувався перехід від кульмінації до кульмінації в особистісному

<sup>148</sup> Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

<sup>149</sup> Хоменко, П. В. 2012. *Природничо-наукова підготовка фахівця фізичної культури* : [монографія]. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

<sup>150</sup> Кузьміна, Н. В. 2001. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

<sup>151</sup> Деркач, А. А. ред., 2002. *Акмеология: учебник*. Москва : РАГС.

<sup>152</sup> Анисимов, О. С., 1994. *Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления*. Доктор наук. Московский государственный социальный университет.

розвитку.

Оцінюючи якість підготовки педагога з точки зору акмеології, виокремлюємо низку професійних якостей: відкритість для досягнення нового, системний спосіб мислення, здатність до об'єктивної самооцінки, висока мотивація досягнень тощо. Ці характерні ознаки відображають специфіку вимог до ступеневої підготовки вчителя, оскільки, як зазначають науковці, акмеологічний підхід дозволяє визначати шляхи педагогічної компенсації недосягнутого на попередньому відрізку життєвого шляху оптимуму розвитку, а також проектувати етапи професійно-особистісного зростання від однієї професійної вершини до іншої.

Акмеологічний підхід до професійної діяльності дозволяє виділити інваріанти в суб'єктивних якостях педагога. Ученими (О. Анісімов, А. Деркач, А. Реан, Н. Кузьміна та ін.) пропонується група якостей, які характеризують позитивну тенденцію особистісного, професійного розвитку спеціаліста, особистості професіонала, здатного до досягнення вершин у своїй професійній діяльності: а) відкритість для освоєння нового; б) інтегративний спосіб мислення в процесі вироблення оптимальних моделей діяльності; в) здатність до об'єктивного самооцінювання своєї професійної поведінки; г) висока мотивація досягнень у праці тощо<sup>154; 155; 156; 157</sup>.

Акмеологічний підхід до ступеневої підготовки поряд із вищеназваними спеціальними методологічними категоріями оперує загальними категоріями, які характеризують такі його риси: а) високу якість функціонування освітніх систем: цілісність, системність, інтегральність, оптимальність, самоорганізація, саморозвиток, стійкість; б) високу якість розвитку людини: цілісність, індивідуальність, саморозвиток, самореалізація, креативність, зрілість, стійкість, успішність. Застосування сукупності загальних і спеціальних акмеологічних

<sup>153</sup> Бодалев, А. А., 1993. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*. Т. 14, № 15, с. 73-79.

<sup>154</sup> Аниисимов, О. С., 1994. *Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления*. Доктор наук. Московский государственный социальный университет.

<sup>155</sup> Деркач, А. А. и Орбан, Л. Э. 1995. *Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности*. Москва : РАО.

<sup>156</sup> Реан, А. А. и Коломинский, Я. Л. 1999. *Социальная педагогическая психология : учеб. пособ. [для студ. и аспирантов психол. факул. и слушателей курсов психол. дисциплин. на гуманит. факультетах вузов РФ]*. СПб. : Питер.

<sup>157</sup> Кузьмина, Н. В. 2001. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.



категорій дозволяє по-новому підійти до аналізу і рішення проблем ступеневої освіти, пов'язаних із самореалізацією особистості на певних етапах професійної підготовки і діяльності.

До професійно орієнтованих підходів відносимо компетентнісний, технологічний та задачний<sup>158</sup>.

*Компетентнісний підхід* (О. Березюк, В. Дячук, Н. Іванцова, З. Курлянд, Н. Оксеньчук, О. Пометун, В. Шуляр, В. Ягупов, С. Якименко, П. Якименко, І. Ящук та ін.) відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності<sup>159</sup>. Під цим підходом розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості<sup>160; 161</sup>.

Поняття "компетентність" містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності<sup>162</sup>.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців дає змогу забезпечити формування професійно значущих якостей, які дозволять повністю реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, відповідати суспільно-необхідному розподілу праці та ринковим механізмам її стимулювання<sup>163</sup>.

Цей підхід заснований на концепції компетенцій як основі формування здібностей вирішувати важливі практичні завдання і виховання особистості, що

<sup>158</sup> Шквир, О. Л., 2014. Наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. Вип. 679, с. 198-205.

<sup>159</sup> Дубасенюк, О. А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, с. 203.

<sup>160</sup> Архипова, С., 2009. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету: Серія педагогіка*, вип. 25. Ч. 1, с. 99-105.

<sup>161</sup> Пометун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О. В. Овчарук, заг. ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ : "К.І.С.", с. 64-70.

<sup>162</sup> Дерєка, Т. Г., 2017. *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка, с. 89.

<sup>163</sup> Бондар, В. І. 2005. *Дидактика*. Київ : Либідь.

навчається. Він передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності<sup>164</sup>.

Науковці виділяють такі особливості означеного підходу: перенесення акцентів із процесу навчання на його результати, якими є компетенції; зміщення "акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики"; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників у вищій школі<sup>165</sup>.

У процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів важливо не тільки навчити студентів оперувати власними знаннями відповідно до здобутого ступеня, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

*Технологічний підхід* (В. Беспалько, О. Дубасенюк, М. Князян, С. Мартиненко, О. Пехота, Г. Селевко, О. Савченко та ін.) орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

Погоджуємося з О. Дубасенюк, яка зазначає, що посилення технологічної підготовки майбутнього вчителя сьогодні є досить актуальною проблемою. Така підготовка розглядається нею як системний метод організації педагогічного процесу, спрямований на його оптимальну побудову<sup>166</sup>.

Технологічний підхід передбачає систему дій викладача та студентів, спрямованих на досягнення наперед визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного

<sup>164</sup> Фіцула, М. М. 2006. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. Київ : "Академвидав".

<sup>165</sup> Логвінова, Я., 2011. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених. *Порівнял.-пед. студії* : щокварт. наук.-пед. журн., № 3/4, с. 48-55.

<sup>166</sup> Дубасенюк, О. А. заг. ред., 2017. *Практикум з педагогіки*. 3-тє вид., доп. і перероб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 6.

зв'язку<sup>167</sup>.

О. Пехота зазначає, що технологічний підхід до підготовки передбачає визначення всіх його аспектів, починаючи від постановки цілей, проектування, організації педагогічного процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи. Тому структура педагогічної технології передбачає розроблення концептуальної основи, змістової та процесуальної частини навчання.

Цей підхід включає такі етапи: постановку цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів<sup>168</sup>.

Вибір технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача зі студентом<sup>169</sup>.

Технологія підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти повинна мати чіткі процесуальні характеристики (що, як і в якій послідовності, в якому обсязі слід роботи), щоб кожен викладач, застосувавши її, міг досягти запланованого результату.

*Задачний підхід* (Г. Балл, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Крамущенко, О. Матвієнко, Л. Спірін, В. Сластьонін, Н. Тарасевич та ін.). Щоб краще підготувати студентів до практичної педагогічної діяльності, сформувані їх як особистість відповідно до вимог сучасної школи, необхідно реалізовувати зв'язок процесу навчання з майбутньою педагогічною діяльністю. Наукові дослідження в галузі психології та педагогіки переконливо підтверджують положення про те, що свідомо людська діяльність є, насамперед, усвідомленим вирішенням певних задач (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк та ін.). З огляду на це педагогічна діяльність розглядається як проектування і розв'язання численних професійних задач у педагогічній системі. На думку О. Дубасенюк, цей підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач та ситуацій –

<sup>167</sup> Беспалько, В. П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва : Педагогика.

<sup>168</sup> Дубасенюк, О. А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, с. 194.

<sup>169</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., с. 11, 24.

своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування особистості<sup>170</sup>. Окрім того, розв'язання педагогічних задач у сучасній науковій літературі (Н. Кузьміна, О. Матвієнко, В. Сластьонін, С. Сисоєва та ін.) розуміється як педагогічна творчість. "Відповідно вчитель, так само як і будь-який дослідник, має будувати свою діяльність, ураховуючи загальні правила евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування очікуваного результату; аналіз наявних витрат, необхідних для перевірки припущення та досягнення результату; оцінювання отриманих результатів; формулювання нових задач"<sup>171</sup>.

Педагогічна задача усвідомлюється як задача за умови виникнення у процесі педагогічної діяльності певних труднощів, які можна усунути декількома способами, зокрема, шляхом пошуку оптимального способу досягнення бажаного результату і з множини розв'язків; коли має місце система обмежень у процесі переходу з одного стану в інший<sup>172</sup>. О. Дубасенюк зазначає, що категорія "задача" охоплює не тільки зовнішні по відношенню до суб'єкта, але й внутрішні для нього умови (у тому числі й ті, які прийняті ним ззовні і ті, які сформульовані ним самим)<sup>173</sup>.

Педагогічна задача, на думку Н. Кузьміної, усвідомлюється як задача, якщо виконуються такі умови: у процесі педагогічної діяльності виникає утруднення, подолати яке можна декількома способами; висувається вимога пошуку оптимального способу досягнення бажаного результату, згідно з яким із множини рішень вибирається одне, що стає критерієм; має місце система обмежень із переходом з одного стану в інший; у якості обмеження виступають засоби, що використовуються обов'язково в процесі розв'язання задачі<sup>174</sup>.

Вирішення спеціально підібраних задач, спрямованих на розвиток будь-яких

<sup>170</sup> Дубасенюк, О. А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, с. 191.

<sup>171</sup> Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 184.

<sup>172</sup> Дубасенюк, О. А. та Вознюк, О. В. 2010. *Професійно-педагогічні задачі : типологія та технологія розв'язання* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 5.

<sup>173</sup> Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 44.

структурних компонентів педагогічного мислення (аналіз, подолання певних бар'єрів, установок, стереотипів, перебір варіантів, класифікація й оцінювання тощо), постає головним чинником і найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості вчителя в умовах ступеневої освіти. Також побудова педагогічного процесу як розв'язання численних ситуативних задач професійного спрямування суттєво стимулює активність і самостійність студентів на кожному рівні вищої освіти, підвищує ефективність занять, активізує формування наукового мислення й педагогічної культури.

Зазначені підходи щодо ступеневої підготовки майбутніх учителів реалізуються у площині певних принципів: гуманізації (гуманістична орієнтованість навчального процесу, що реалізується в системі заходів, спрямованих на визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей), демократизації (демократичний характер відносин усіх учасників освітнього процесу), неперервності (цілісність і неперервність усіх процесуальних і системних аспектів освіти), фундаменталізації (спрямованість освіти на фундаментальний, міжпредметний характер знань), персоніфікації (особистісно орієнтований зміст навчального процесу, врахування особистісно-діяльнісних особливостей і ціннісних орієнтацій суб'єктів полікультурної взаємодії), системності (спрямованість навчального процесу на системну цілісність у побудові й аналізі освітніх процесів), діалогічності (духовно-ціннісна орієнтація людини і більшою мірою її розвиток здійснюються у процесі взаємодії учасників освітнього процесу, змістом якої є обмін інтелектуальними, емоційними, моральними цінностями, що передбачає діалоговий характер навчального процесу, залучення особистості студента до культурних надбань людства за допомогою діалогу з культурними формами історичного розвитку людської цивілізації), природовідповідності (професійна підготовка майбутнього вчителя ґрунтується на науковому розумінні природних і соціальних процесів, які узгоджуються із загальними законами розвитку природи й людини і спрямовуються на її виховання відповідно до індивідуальних особливостей, формування у неї відповідальності за свій розвиток і подальшу

---

<sup>174</sup> Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Высш. шк., с. 54.

еволюцію ноосфери), культуровідповідності (освіта й виховання мають ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях і нормах національних культур, етнічних особливостях регіонів, повинні сприяти залученню особи до різних площин культури етносу, суспільства і світу в цілому).

Отже, основними методологічними підходами до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів визначено загальнонаукові (системний, діяльнісний, синергетичний) та конкретнонаукові (гуманістично орієнтовані та професійно орієнтовані). Їх реалізація сприятиме створенню сприятливих умов для професійного й особистісного зростання майбутнього фахівця початкової школи в умовах ступеневої освіти, формуванню суб'єкт-суб'єктних рівноправних стосунків між викладачем і студентом та використанню останнім свого внутрішнього потенціалу, розвитку позитивних мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності. Вони є тими вихідними позиціями, які будуть нами враховані в процесі розроблення інноваційної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.

### **Висновки до першого розділу**

Серед стратегічних завдань реформування вищої педагогічної освіти чільне місце займає питання щодо переходу до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема початкової школи, яка дає змогу задовольняти потреби і можливості особистості в здобутті певного рівня вищої освіти за бажаним напрямом відповідно до її здібностей.

Ретроспективний аналіз проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні показав, що саме в XVIII ст. було вперше поставлене питання про таку підготовку. З цього періоду до наших часів відбулися суттєві зміни в системі ступеневої педагогічної освіти. На основі вивчення науково-педагогічної літератури нами було визначено чотири етапи розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів та з'ясовано їх особливості. Перший (ідейно-

організаційний) – кінець XVIII – початок XX ст. – вирізняється створенням перших вітчизняних закладів для підготовки майбутніх учителів; виникненням перших педагогічних ідей щодо організації системи ступеневої підготовки майбутніх учителів для народних шкіл, які належать К. Ушинському: підготовча вчительська школа (3 – 4 роки) та вчительська семінарія (2 – 4 роки). Другий етап (початковий) – 1917 – 1990 рр. – характеризується становленням ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів; створенням різних типів навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів на базі повної та неповної загальної середньої освіти; розробленням навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів. Третій етап (чотириступеневий) – 1991 – 2013 рр. – визначається переходом до чотириступеневої системи підготовки майбутніх учителів початкових класів за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр"; розробленням різних моделей гнучкого механізму означеної підготовки та відповідного навчально-методичного забезпечення. Четвертий етап (триступеневий) – 2014 – 2017 рр. – відзначається трансформацією чотириступеневої системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у триступеневу: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "магістр". Передбачаємо, що наступним етапом розвитку ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів, згідно з Законом України "Про вищу освіту" (2014 р.) та відповідно до Болонської декларації, буде двоступенева підготовка: "бакалавр" та "магістр" на базі повної загальної середньої освіти.

На основі вивчення вітчизняного досвіду ступеневої підготовки майбутніх учителів з'ясовано, що сьогодні існують різні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів: 1) на базі дев'яти класів – триступенева підготовка ("молодший бакалавр", "бакалавр", "магістр"). Майбутніх учителів готують педагогічні коледжі, а далі або інститути, або академії, або університети; 2) на базі 11 класів – двоступенева підготовка ("бакалавр", "магістр"). Таку підготовку здійснюють або інститути, або академії, або університети.

Виявлено, що існує низка труднощів, невирішених проблем та суперечностей у впровадженні системи ступеневої підготовки вчителів початкових класів, основні –

це проблема наступності в педагогічній освіті (завдань, змісту, методів, форм); дублювання назв навчальних предметів, змісту навчального матеріалу на різних рівнях вищої освіти, недостатнє навчально-методичне забезпечення навчального процесу та науково-дослідної роботи студентів на кожному з етапів підготовки; недостатня увага до розвитку у студентів позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. Тому організація, змістове та методичне забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує суттєвої оптимізації та модернізації.

На основі аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів були окреслені такі особливості організації ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів: двоступеневість професійної підготовки вчителя ("бакалавр", "магістр"); максимальна наступність, перспективність і спадкоємність освітніх програм різних ступенів, їх взаємна інтеграція; основними типами педагогічних закладів вищої освіти є коледж та університет; розроблення індивідуального для кожного студента переліку навчальних дисциплін; варіативність вищої педагогічної освіти (навчальні плани закладів вищої освіти зарубіжних країн містять три типи курсів – обов'язкові, частково за вибором, повністю за вибором); вибір студентами індивідуальної траєкторії навчання; практичне спрямування підготовки майбутніх учителів (значний обсяг годин відведений на практичну освіту).

На основі вивчення наукових праць визначені та обґрунтовані методологічні підходи до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів: загальнонаукові (системний, діяльнісний, синергетичний) та конкретнонаукові (гуманістично орієнтовані та професійно орієнтовані). До гуманістично орієнтованих підходів ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи відносимо особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний. До професійно орієнтованих підходів – компетентнісний, технологічний та задачний. Доведено значення цих підходів у підготовці майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [419; 420; 421; 422; 427; 428; 435; 436; 437; 439; 441].



## РОЗДІЛ 2

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

## 2.1 Характеристика базових понять дослідження

Розроблення теоретичних і методичних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень неможлива без уточнення змісту базових понять дослідження. Поняття, що становлять науковий тезаурус нашого дослідження, систематизовано у такі групи: поняття, що розкривають сутність та специфіку ступеневої підготовки фахівців початкової освіти ("підготовка", "професійна підготовка", "ступенева освіта", "ступенева підготовка майбутнього вчителя")<sup>175</sup>; поняття, що характеризують дослідницьку діяльність учителя ("дослідницька педагогічна діяльність", "науково-дослідна педагогічна діяльність", "педагогічні дослідження"); поняття, які об'єднують дві попередні групи і розкривають предмет нашого дослідження ("підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень").

Проаналізуємо першу групу понять. Найширшим за обсягом є поняття "*підготовка*". У словниках воно тлумачиться як запас знань, навичок, досвіду, набутий у процесі навчання, практичної діяльності<sup>176</sup>; запас знань, отриманих ким-небудь<sup>177</sup>; освоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану<sup>178</sup>.

<sup>175</sup> Шквир, О. Л., 2010. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів. *П'яті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : проблеми освіти в контексті гуманізації суспільства*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2 квітня 2010. Хмельницький : ХГПА, с. 159-163.

<sup>176</sup> Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун", с. 767.

<sup>177</sup> Ожегов, С. И. 1990. В: Н. Ю. Шведова, ред. *Словарь русского языка*. Москва : Рус. язык, с. 532.

<sup>178</sup> Онушкин, В. Г. и Огарев, Е. И. 1995. *Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии*. Санкт-Петербург – Воронеж.

Видом підготовки є *професійна підготовка*. У педагогічній енциклопедії це поняття пояснюється як процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією<sup>179</sup>.

У сучасній психолого-педагогічній науці існує декілька підходів до визначення сутності поняття "професійна підготовка". Психологи розглядають його як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуалізованих знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей.

Всебічний аналіз професійної підготовки здійснено в працях В. Семиченко. Вона розглядає її в трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів; як мету і результат діяльності вузу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність<sup>180</sup>.

С. Сисоєва і І. Соколова визначають поняття "професійна підготовка" як цілісну систему із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісною, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відносинами.

Вони зазначають, що "професійна підготовка майбутнього фахівця – це неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці"<sup>181</sup>.

<sup>179</sup> Каиров, И. А. 1964-1988. *Педагогическая энциклопедия*. Москва : Советская энциклопедия. Т. 3, с. 549.

<sup>180</sup> Семиченко, В. А., 1992. *Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей*. Доктор наук. Киевский государственный педагогический институт имени М. П. Драгоманова.

<sup>181</sup> Сисоєва, С. О. та Соколова, І. В. 2010. *Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження* : наук. видання. Київ : ВД ЕКМО, с.133, 250.

У Законі України "Про вищу освіту" наголошується на тому, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю<sup>182</sup>.

Професійна підготовка завершується присудженням відповідного ступеня вищої освіти. У великому тлумачному словнику сучасної української мови "ступінь" трактується як порівняльна величина, міра; ранг, розряд. "Багатоступеневий" у цьому ж словнику тлумачиться як той, що проходить кілька стадій, ступенів<sup>183</sup>.

Вивчення змісту словників (В. Бусел, С. Гончаренко) та педагогічних енциклопедій (В. Кремень, І. Каіров) засвідчило, що в них не розкривається сутність понять "ступенева освіта", "ступенева підготовка", "ступенева підготовка вчителя". Тому для з'ясування їх змісту ми звернулися до праць учених.

Науковці стверджують (Я. Болюбаш, М. Сметанський, М. Фіцула та ін.), що сутність *ступеневості вищої освіти* полягає у здобутті різних рівнів вищої освіти на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти<sup>184; 185</sup>. Ураховуючи положення чинного Закону України "Про вищу освіту" уточнимо це визначення: ступеневість вищої освіти полягає у здобутті ступенів вищої освіти на різних рівнях вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем освітньої або наукової програми<sup>186</sup>.

Ю. Андріяко вважає, що ступеневу освіту слід розглядати як механізм, як великий комплекс вимог, положень, обмежень та свобод, що визначають правове, науково-методичне та організаційне забезпечення діяльності навчальних закладів<sup>187</sup>.

Заслуговують на увагу погляди Л. Старовойт, яка зазначає, що ступеневість передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що становлять сутність професійної освіти. Ступеневе навчання потребує як внутрішньої диференціації змісту освіти, так і певної самостійності її складових елементів. Цим забезпечується і створення умов для того, щоб кожний ступінь

<sup>182</sup> Верховна Рада України, 2014. *Закон України "Про вищу освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].

<sup>183</sup> Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун", с. 32, 121.

<sup>184</sup> Болюбаш, Я. Я. 1997. *Організація навчального процесу у вищих закладах освіти* : навч. посібн. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти. Київ : ВВП "КОМПАС".

<sup>185</sup> Фіцула, М. М. 2006. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. Київ : "Академвидав".

<sup>186</sup> Верховна Рада України, 2014. *Закон України "Про вищу освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].

виконував певну функцію у складі цілого. Ступеневість створює також передумови для доповнення та поглиблення професійної підготовки, забезпечує можливість переходу до нової якості<sup>188</sup>.

Науковий інтерес становлять висновки С. Власенко щодо понять "багаторівневість та багатоступеневість". За її переконаннями, вони не є ідентичними. Багаторівневість як інтегративна якість світової освітньої системи є її характеристикою, притаманною етапу розв'язання глобальних завдань людства. Багатоступеневість є організаційним утіленням багаторівневості, динамічною її ознакою, без застосування якої змістове наповнення рівнів підготовки фахівців із вищою педагогічною освітою позбавляється статичності, тобто горизонтального виміру. "Говорячи дидактичною мовою, ми маємо справу тут із втіленням принципів послідовності та наступності в багаторівневій педагогічній освіті"<sup>189</sup>.

Оскільки система вищої освіти – це сукупність взаємодіючих послідовних освітніх (загальноосвітніх і професійних) програм, ОКХ, які є складовими галузевих і державних освітніх стандартів, а також мережі освітніх установ (ВНЗ усіх форм власності), інших юридичних осіб, які надають освітні послуги у галузі вищої освіти, органів управління<sup>190;191</sup>, то в системі ступеневої освіти в процесі підготовки фахівця необхідно дотримуватися принципу наступності та неперервності.

Ці принципи вищої професійної освіти розглядаються у Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України (2004 р.) та у дослідженнях учених (В. Горова<sup>192</sup>, В. Горшков<sup>193</sup>, А. Субетто<sup>194</sup>, Ю. Г. Татур<sup>195</sup>, В. Ямпольський<sup>196</sup>).

<sup>187</sup> Андріяко, Ю. В., 2001. Науково-методичне забезпечення ступеневої освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : збірник наукових праць. У двох частинах. Київ : Ч. 2, с. 156-161.

<sup>188</sup> Старовойт, Л. Я., 2000. *Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти, с. 7.

<sup>189</sup> Власенко, С. П., 2002. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, с. 10.

<sup>190</sup> Верховна Рада України, 1991. *Закон України "Про освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №34. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>> [Дата звернення 10 червня 2016].

<sup>191</sup> Степко, М. Ф., Клименко, Б. В. та ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л., 2004. Конвенція Ради Європи і ЮНЕСКО "Про визначення кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні". *Болонський процес і навчання впродовж життя* : [монографія]. Харків: НТУ "ХПІ", с. 45-52.

<sup>192</sup> Горова, В. И., 1995. *Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования* : автореф. дисс. доктора пед. наук. Санкт-Петербург: Российский педагогический университет имени А. И. Герцена.

<sup>193</sup> Горшкова В. В. ред., 1992. *Концепция многоуровневого высшего педагогического образования*. Комсомольск-на-Амуре : КАГПУ.

<sup>194</sup> Субетто, А. И. ред., 1996. *Основания концепции и доктрины российского образования в XXI в.* : третья науч. сессия Научного Совета Петровск. акад. наук и искусств. Санкт-Петербург : Питер.

Законом України "Про вищу освіту" (2014 р.) встановлена така система ступенів вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук. У документі зазначається, що присудження відповідного ступеня вищої освіти здійснюється на підставі успішного виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми. Також у структурі вищої освіти виокремлюють освітні рівні (неповна вища, базова вища освіта, повна вища освіта<sup>197</sup>). Аналіз державних документів допоміг нам виокремити істотні відмінності у характеристиках цих ступенів (додаток Д).

Окрім структури ступеневої освіти вчені (В. Кремень, Н. Ніколаєнко, М. Степко та ін.) у сфері праці України розрізняють рівні професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів: операторський рівень – уміння готувати (налагоджувати) систему і керувати нею під час виконання конкретних задач діяльності та знання принципу (основних особливостей) побудови й принципу дії системи на структурно-функціональному рівні; експлуатаційний рівень – уміння під час виконання конкретних задач діяльності тестувати та аналізувати роботу системи з метою виявлення та усунення пошкоджень і знання методів аналізу функціонування системи та методів аналізу, пошуку та усунення пошкоджень; технологічний рівень – уміння під час виконання конкретних задач діяльності здійснювати розроблення систем, що відповідають заданим характеристикам (властивостям), і знання методів синтезу та технологій розроблення систем та способів їх моделювання; дослідницький рівень – уміння проводити дослідження систем із метою перевірки їх відповідності заданим властивостям, уміння вибирати з сукупності систему, що дає змогу найбільш ефективно вирішувати задачі діяльності, знання методики дослідження систем та методів оцінювання ефективності їх застосування під час вирішення конкретних задач діяльності вищої освіти<sup>198</sup>. Ці рівні професійної діяльності потребують професійних кваліфікацій, що належать до

<sup>195</sup> Татур, Ю. Г., 1993. О новом перечне специальностей. *Высшее образование России*, № 3, с. 14-21.

<sup>196</sup> Ямпольский, В. С. 1994. *Образовательные стандарты высшей школы – методологические основы, разработка и применение* : учеб. пособ. для препод. высш. шк. Ч. 1. Омск : ОГПИ.

<sup>197</sup> Верховна Рада України, 1991. *Закон України "Про освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №34. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>> [Дата звернення 10 червня 2016].

<sup>198</sup> Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., Степко, М. Ф. та ін., 2005. *Вища освіта в Україні*: навч. посібник. Київ : Знання, с. 86-87.

певних кваліфікаційних груп за Державним класифікатором професій України (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Зіставлення структур систем праці та ступеневої освіти в Україні за ISCED**

<i>Освітні рівні за Законами України "Про освіту" та "Про вищу освіту"</i>	<i>Ступені вищої освіти</i>	<i>Рівні освіти за ISCED -98</i>	<i>Кваліфікаційні угруповання (рівні) за ДКП 003-95</i>	<i>Рівні професійної діяльності</i>
Повна вища освіта	Доктор філософії Доктор наук	Другий етап вищої освіти, що призводить до наукової кваліфікації	Професіонали	Дослідницький
	Магістр	Перший етап вищої освіти, що не призводить безпосередньо до наукової кваліфікації		Технологічний
Базова вища освіта	Бакалавр		Фахівці	Експлуатаційний
Неповна вища освіта	Молодший бакалавр			Операторський

Отже, на основі вивчення державних документів та праць учених нами були визначенні особливості кожного ступеня вищої освіти та простежена певна наступність між ними (додаток Е).

С. Мамрич стверджує, що ступенева підготовка вчителя передбачає формування принципово нового змісту освіти, визначення цілей кожного зі ступенів згідно з загальними цілями професійної підготовки. Основне завдання ступеневої професійної підготовки вчителя полягає у формуванні та розвитку професійних знань і умінь на базі системи фундаментальних знань та можливості адаптації випускників до майбутніх змін у суспільстві, економіці, науці та виробництві. Основну ідею ступеневої професійної підготовки, на думку науковця, складає навчання за висхідними ступенями, які відображають послідовні етапи навчання, причому, кожен наступний ступінь є логічним продовженням попереднього, забезпечуючи можливість подальшого навчання і передбачаючи розширення сфери застосування праці випускників кожного ступеня<sup>199</sup>.

<sup>199</sup> Мамрич, С. М., 2001. *Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України, с. 6-7.

Ступенева підготовка майбутнього вчителя передбачає траєкторію руху студента від початкового рівня вищої освіти (для майбутніх учителів початкових класів) або першого (бакалаврського) до другого (магістерського) у своєму загальному та професійному розвитку. На кожному наступному рівні вищої педагогічної освіти майбутній учитель набуває нових педагогічних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду, норм поведінки і отримує новий, вищий від попереднього, ступінь вищої педагогічної освіти<sup>200</sup>. Здобуття вищої педагогічної освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає досягнення тактичної цілі, використання специфічного змісту, відповідно до освітньої програми, методичного супроводу та реалізацію принципів наступності, послідовності та систематичності.

Отже, на основі вищевисвітленого визначаємо *ступеневу підготовку майбутнього вчителя* як цілісну систему послідовних, взаємодоповнюючих етапів здобуття вищої педагогічної освіти, кожен із яких є логічним продовженням попереднього та вирізняється метою, завданнями, змістом, методичним забезпеченням, присудженням відповідного ступеня вищої освіти й забезпечує неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, можливість його подальшого навчання, переходу до нової якості підготовки (рис.2.1).

Ступенева підготовка, її характер, зумовлюють необхідність оновлення її змісту, а в умовах знаннєвого суспільства, суспільства пошуку інновацій, відкриттів, ключовим завданням стає наповнення її науковою складовою. Особливо це стосується ступеневої підготовки вчителів, оскільки вони мають бути готовими до змін та пошукової діяльності, розроблення нових технологій підвищення якості освіти<sup>201</sup>.

Проаналізуємо другу групу базових понять дослідження, які стосуються особливостей дослідницької діяльності вчителя.

<sup>200</sup> Шквир, О. Л., 2010. Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 8, с. 241-244.

<sup>201</sup> Шквир, О. Л., 2015. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів: сутність та зміни. В: А. М. Подоляка, гол. ред. *Наукові праці МАУП*. Вип. 44 (1-2015). Педагогічні науки. К. : ДП "Вид. дім "Персонал", с. 76-81.

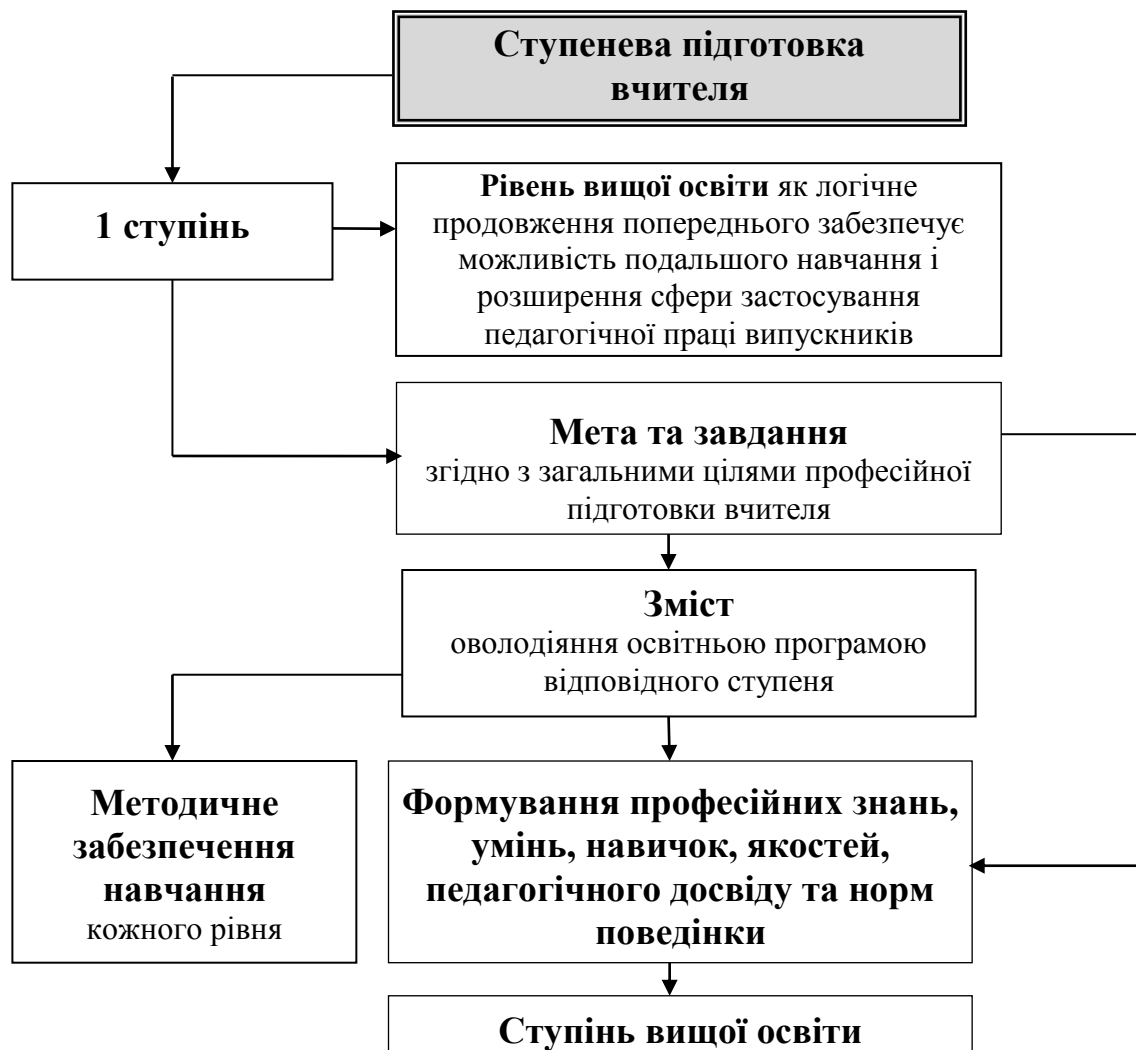


Рис.2.1 Модель ступеневої підготовки майбутнього вчителя

Проблема дослідницької діяльності стала предметом наукового інтересу наприкінці XIX – на початку XX ст.<sup>202</sup>. Велика заслуга у цьому належить І. Павлову, який серед інших проблем значну увагу приділяв вивченню орієнтаційно-дослідницьких реакцій, що, як з'ясував учений, відіграють принципово важливу роль у процесах успішної адаптації як тварини, так і людини. Ці реакції є проявом такого різновиду безумовних рефлексів, як орієнтаційний. На думку науковця, призначення орієнтаційного рефлексу полягає в ознайомленні індивіда зі змінами навколишнього середовища або з впливом невідомих подразників. Біологічним змістом цього рефлексу є виділення основних властивостей подразника. Ця "безкорисна цікавість", зазначав науковець, має власне спонукальне значення: вона

<sup>202</sup> Постова, К. Г. 2014. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих учнів : [монографія]. Київ : Інститут обдарованої дитини.



виникає на основі інших спонукань, але не зводиться до них<sup>203</sup>.

Дослідження І. Павлова про орієнтаційний рефлекс набули розвитку в працях О. Запорожця, П. Гальперіна, П. Сімонова та ін.<sup>204; 205; 206</sup>. Зокрема, О. Запорожець у людській діяльності виділяє виконавчу частину, систему виконавчих дій, що призводять безпосередньо до досягнення відомого практичного результату; орієнтаційну частину, що є системою орієнтаційних дій. Найпростішими видами орієнтаційних дій є орієнтаційні рухи рук або очей в процесі споглядання. Їхні функції полягають у відображенні властивостей предмета, що сприймається: "відповідаючи йому, моделюючи його особливості, вони приводять до зняття відбитку та адекватного відображення об'єкта". Діяльність із забезпечення виконання дій О. Запорожець називає орієнтаційно-дослідницькою, для успішного виконання якої необхідно скласти уявлення про об'єкт, процес і результат, врахувати наявність умов та їх зміни, виявити та виключити їх вплив<sup>207</sup>.

Дослідженню означеної проблеми присвячені праці П. Сімонова, який орієнтовно-дослідницьку діяльність трактує як самостійну потребу в новизні, отриманні нової інформації. Саме цю потребу науковець вважає ідеальною, оскільки вона є основою для саморозвитку індивіда і головним джерелом активності, поведінки та творчості<sup>208</sup>.

О. Савенков розглядає проблему дослідницької діяльності через прояв дослідницької поведінки, яку він визначає як вид поведінки, побудованої на основі пошукової активності та спрямованої на вивчення об'єкта або вирішення проблемної ситуації.

Проблема дослідницької поведінки була й залишається в полі зору психологів та педагогів (О. Подд'яков<sup>209</sup>, О. Савенков<sup>210</sup>, Д. Берлайн<sup>211</sup>, Г. Файн<sup>212</sup>,

<sup>203</sup> Павлов, И. П. 1951. *Полное собрание сочинений* : в 6 т. Т. 3. Кн. 1. Москва – Ленинград, с. 308-309.

<sup>204</sup> Запорожец, А. В. 1986. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Т.1. Москва : Педагогика.

<sup>205</sup> Гальперин, П. Я., 1980. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач. *Вопросы психологии*, № 1, с. 31-36.

<sup>206</sup> Симонов, П. В. 1975. *Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты*. Москва : Наука.

<sup>207</sup> Запорожец, А. В. 1986. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Т.1. Москва : Педагогика, с. 86-89.

<sup>208</sup> Симонов, П. В. 1975. *Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты*. Москва : Наука.

<sup>209</sup> Поддьяков, А. Н. 2000. *Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва : МГУ.

<sup>210</sup> Савенков, А. И., 2003. Психология исследовательского поведения и исследовательские способности. *Исследовательская работа школьников*, № 2 (4), с. 38-50.

<sup>211</sup> Berlyne, D. 1965. *Structure and direction in thinking*. New York : Wiley.

<sup>212</sup> Fein, G. G. 1978. *Child development*. New Jersey.

В. Ротенберг<sup>213</sup> та ін.).

Так, В. Ротенберг визначає дослідницьку поведінку як складову частину поведінки будь-якого живого організму, умову його виживання в постійно змінному середовищі, розвитку та збереження здоров'я.

Г. Файн дослідницьку поведінку розглядає як пошук інформації. Частково підтримуючи його, О. Подд'яков визначає поняття дослідницької поведінки як поведінку, спрямовану на отримання нової інформації із навколишнього середовища. У цьому визначенні ключовим моментом є "пошук інформації". Відповідно, предметом дослідження є види діяльності, в яких основну або опосередковану роль відіграє пошук інформації або ж одержання її із зовнішнього середовища. За словами вченого, в діяльності людини дослідницька поведінка є універсальною характеристикою, що використовується під час здійснення інших видів діяльності. Саме дослідницька поведінка виконує важливі функції розвитку пізнавальних процесів всіх рівнів<sup>214; 215</sup>.

На основі аналізу літературних джерел можна зазначити, що дослідницьку поведінку науковці найчастіше розглядають як вияв життєвої активності всіх живих організмів. Основною функцією дослідницької поведінки є функція розвитку, яка забезпечує адаптацію організму до динамічного навколишнього середовища, що забезпечує гарантію виживання<sup>216</sup>.

Увімкнення механізму пошукової активності породжує дослідницьку поведінку. Пізнавальну активність особистості необхідно розглядати крізь призму досліджень активності особистості.

В. Небиліцин та О. Крупнов розглядають активність як сукупність особистісних якостей, що зумовлюються внутрішньою потребою, тенденцією індивіда до ефективного освоєння зовнішньої реальності та до самовираження відносно зовнішнього середовища<sup>217; 218; 219</sup>.

<sup>213</sup> Ротенберг, В. С. и Бондаренко, С. М. 1989. *Мозг. Обучение. Здоровье*. Москва : Просвещение, с. 45-48.

<sup>214</sup> Поддьяков, А. Н. 2000. *Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва : МГУ.

<sup>215</sup> Поддьяков, А. Н., 2002. Общее представление об исследовательском поведении и его значении. *Исследовательская работа школьников*, № 1, с. 21-23.

<sup>216</sup> Савенков, А. И. 2004. *Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольника*. Санкт-Петербург : Питер, с. 16-17.

<sup>217</sup> Гильбух, Ю. З., Гарнец, О. Н. та Копробко, С. Л., 1990. Феномен умственной одаренности. *Вопросы психологии*, № 4, с. 147-155.

С. Рослякова у своєму дисертаційному дослідженні визначає розвиток пізнавальної активності як процес активної взаємодії його учасників, що передбачає створення одними учасниками умов для позитивних змін на рівні розвитку пізнавальної активності інших і забезпечує можливість для їх самореалізації. Зміст та структура розвитку пізнавальної активності покладена в основу виділених нею принципів успішного процесу розвитку пізнавальної активності. Вона виокремлює такі принципи: гуманістичне спрямування, цілісний підхід, неперервність, ідейне спрямування, діагностичний супровід, врахування вікових особливостей<sup>220</sup>.

Прояв дослідницької поведінки через інтерес до діяльності висвітлено в працях В. Юркевич. Вона розглядає пізнавальний інтерес на трьох рівнях: початковому, що характеризується потребою у враженнях; середньому, для якого характерними є потреба в отриманні більш узагальненого результату від більшості вражень, цікавість, що виражається через інтерес у будь-якій галузі знань; найвищому, на якому пізнавальна потреба набуває характеру цілеспрямованої діяльності та призводить до отримання суспільно значущих результатів<sup>221</sup>.

За твердженням О. Савенкова, дослідницька поведінка передбачає спостереження; експериментування та інші емпіричні дії, тобто використання методів дослідження. Аналіз та обробку отриманих даних вчений зараховує до елементів дослідницької діяльності та компонентів дослідницьких здібностей<sup>222</sup>.

На основі вивчення наукової літератури нами встановлено взаємозв'язок таких понять, як "орієнтаційний рефлекс", "дослідницька діяльність", "дослідницький інтерес", "дослідницька поведінка", "пошукова активність" (рис.2.2)<sup>223</sup>.

<sup>218</sup> Крупнов, А. И., 1994. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности. *Системные исследования свойств личности*. М. : УДН, с. 9-23.

<sup>219</sup> Небылицын, В. Д., 1971. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. *Вопросы психологии*, № 6, с. 1-22.

<sup>220</sup> Рослякова, С. В., 2007. *Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Екатеринбург: Челябинский государственный педагогический университет.

<sup>221</sup> Юркевич, В. Ю., 2010. Современные проблемы работы с одаренными детьми. *Психологическая наука и образование*, № 5, с. 118-129.

<sup>222</sup> Савенков, А. И. 2004. *Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольника*. Санкт-Петербург : Питер, с. 23.

<sup>223</sup> Шквир, О. Л., 2016. Проблема дослідницької діяльності у психолого-педагогічній літературі. *Сучасні педагогічні дослідження в Україні*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених. Наукові записки : зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА. Хмельницький, 12 жовтня 2016. Хмельницький : ХГПА. Вип. 5. с 104-112.

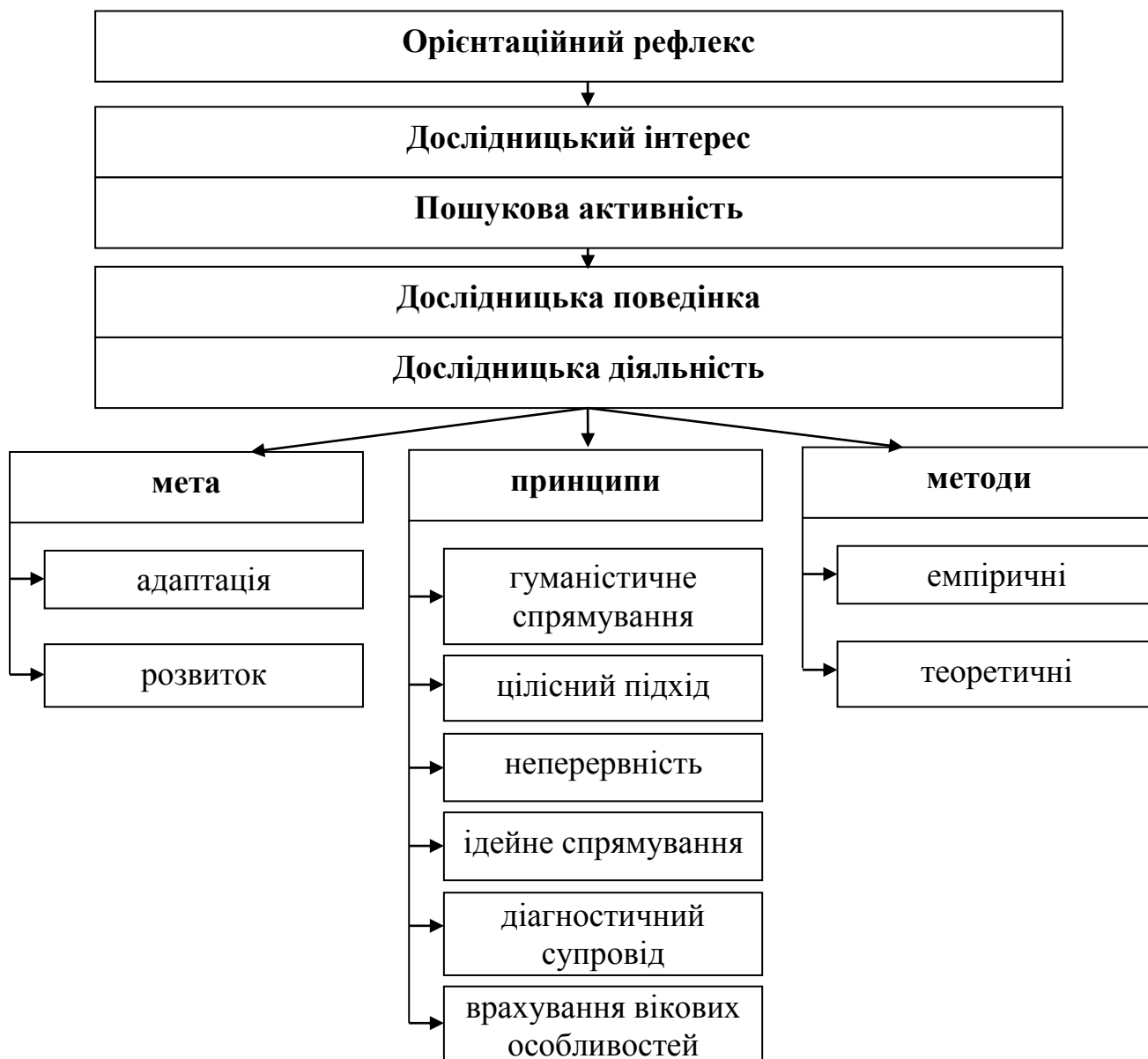


Рис. 2.2 Взаємозв'язок поняття "дослідницька діяльність" з його похідними

Ми з'ясували, що дослідницька діяльність передбачає дослідницький інтерес та пошукову активність з метою адаптації організму до змінного навколишнього середовища.

Отже, *дослідницька діяльність людини* – це пошукова активність особистості з використанням методів дослідження, викликана інтересом до змін навколишнього середовища та бажанням адаптуватися до них.

Наступними дефініціями другої групи базових понять дослідження є "*дослідницька педагогічна діяльність*" і "*науково-дослідна педагогічна діяльність*".

Ми поділяємо думку Т. Мишківської, яка під дослідницькою педагогічною

діяльністю розуміє узгоджену із закономірностями процесу пізнання самотійну пошуково-творчу діяльність вчителя в структурі його педагогічної діяльності, що спрямована на підвищення ефективності всіх її компонентів і здійснюється з використанням спеціальних методів педагогічного дослідження<sup>224</sup>.

Дослідницька педагогічна діяльність передбачає творчість. О. Антонова зазначає, що творчість – це "процес створення чогось нового, який нерозривно пов'язаний з пізнавальною діяльністю, яка є відображенням об'єктивного світу у свідомості людини. У процесі творчості не тільки відображаються предмети та явища об'єктивного світу, але й пізнаються цілі, умови та причини виникнення та існування цих предметів та явищ"<sup>225</sup>.

Згідно з І. Лернером, у творчості вчителя виділяються три глобальні сфери: дослідницька робота в галузі педагогіки чи викладацької дисципліни; конструкторська діяльність у сфері прийомів, методів і засобів навчання; творчість під час організації і здійснення процесу навчання і виховання дітей<sup>226</sup>. Особливу увагу автор звертає на необхідність орієнтації вчителя на постійне ведення дослідницької роботи, вказуючи, що дослідження навіть вузьких тем плідно відбивається на загальному рівні його підготовки, його педагогічної майстерності.

Уточнюючи психолого-педагогічну сутність поняття "педагогічна дослідницька діяльність", Є. Кулик писав, що це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, що націлений на пошук, вивчення й з'ясування фактів і явищ дійсності для набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них<sup>227</sup>.

Ми погоджуємося з висновками П. Горкуненко, який визначає дослідницьку діяльність складовою методологічної дослідницької культури вчителя, до якої він також відносить знання основ організації дослідно-експериментальної діяльності в

<sup>224</sup> Мишківська, Т. Д., 1999. *Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, с. 16.

<sup>225</sup> Антонова, О. Є., 2017. Педагогічні умови підготовки вчителя до творчої професійної діяльності. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи* : зб. наук.-метод. праць. Житомир : Вид. Євенок О. О., с. 12-13.

<sup>226</sup> Лернер, И. Я. 1969. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. *Научное творчество*. Москва : Наука, с. 48.

<sup>227</sup> Кулик, Є. В., 2006. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності* : автореф. дис. доктора пед. наук. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, с. 17.

сфері освіти; володіння вміннями психолого-педагогічної діагностики, проектування, організації, оцінювання і корекції освітнього процесу; володіння основними психолого-педагогічними критеріями використання комп'ютерної техніки в освітньому процесі<sup>228</sup>.

Поряд із поняттям "дослідницька педагогічна діяльність" часто використовується поняття "науково-дослідна педагогічна діяльність".

Порівняльний аналіз сутності понять "дослідницький" та "науково-дослідний" за тлумачним словником В. Бусела показав, що вони є рівнозначними за змістом: "пов'язані з проведенням наукових досліджень"<sup>229</sup>.

Г. Кловак зазначає, що у структурі педагогічної діяльності вчителя науково-дослідна і дослідницька діяльність займають провідне місце. Науково-дослідна педагогічна діяльність розглядається нею як діяльність фахівця, спрямована на набуття нових знань у науці, результат якої подається в різних загальноприйнятих наукових формах звіту (доповідях, рефератах, наукових статтях, дисертаціях, монографіях, посібниках, підручниках, рекомендаціях тощо). Дослідницька педагогічна діяльність спрямована, насамперед, на набуття нових знань для вчителя з метою пошуків засобів удосконалення педагогічного процесу<sup>230</sup>.

У контексті сучасних державних документів про освіту результатом дослідницької діяльності вчителя має бути не тільки підвищення якості освітнього процесу у школі, але й створення сприятливих умов для розвитку особистості. Тому поняття *"дослідницька діяльність учителя"* у дослідженні визначається нами як цілеспрямована пошукова діяльність із використанням методів науково-педагогічного дослідження, спрямована на створення оптимальних умов для розвитку і саморозвитку учнів, вдосконалення освітнього процесу в школі та власного самовдосконалення.

Поняття "науково-дослідна робота" використовується і тоді, коли йдеться про організацію самостійної пошукової діяльності студентів (майбутніх учителів) у

<sup>228</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

<sup>229</sup> Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун", с. 242, 586.

зкладах вищої освіти. Ми розглядаємо її як засіб підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.

Н. Кічук зазначає, що "науково-дослідна діяльність майбутніх педагогів дозволяє створювати науково орієнтований простір для розширення власної системи знань, умінь та збагачення досвіду, спрямовує студентів на генерацію ідей із інноватизації навчально-виховного процесу в школі, на інтерпретацію та збереження соціально цінної інформації, на довгостроковий професійний саморозвиток"<sup>231</sup>.

Під науково-дослідною роботою майбутніх учителів Л. Коржова розуміє діяльність, спрямовану на розвиток професійного потенціалу особистості студента, активізацію його творчої активності, що виражається у прагненні пізнати нові факти, явища і процеси, використовуючи теорію і методику наукових досліджень.

П. Горкуненко уточнює, що науково-дослідна робота студентів передбачає керувану викладачем їх самостійну діяльність, спрямовану на розвиток творчого потенціалу особистості, оволодіння первинним досвідом наукового дослідження, формування готовності до дослідницької педагогічної діяльності<sup>232</sup>.

С. Вітвицька доповнює, що науково-дослідна робота спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання і виховання<sup>233</sup>.

На основі аналізу наукових праць нами було визначено два шляхи науково-дослідної роботи студентів у системі вищої педагогічної освіти України: навчально-дослідна і позанавчальна науково-дослідна діяльність.

<sup>230</sup> Кловак, Г. Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

<sup>231</sup> Кічук, Н. В., 2014. Науково-дослідна діяльність у аспекті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів (західноєвропейський контекст). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, [online] № 3-4, с. 96. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu\\_2014\\_3-4\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2014_3-4_16)> [Дата звернення 12 січня 2016].

<sup>232</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

<sup>233</sup> Вітвицька, С. С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, с. 256.

Л. Коржова зазначає, що навчально-дослідна діяльність студентів здійснюється у рамках навчального плану<sup>234</sup>.

Згідно з П. Горкуненко, навчально-дослідна робота студентів – це вид творчої пізнавальної діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями щодо їх застосування; знаннями й уміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження; розвивають свої творчі здібності і якості особистості.

Здебільшого цей вид діяльності організовується педагогом і спрямований на пошук пояснення і доведення закономірних зв'язків і відношень, фактів, явищ та процесів, що експериментально спостерігаються або теоретично аналізуються. Під час такої роботи здійснюється інтенсивне оволодіння студентами методами наукового дослідження, їхня підготовка до педагогічної діяльності, вміння щодо самостійного застосовування прийомів наукових методів пізнання. У результаті виконання навчальних досліджень студенти оволодівають методами наукового пошуку, необхідними знаннями й уміннями, розвивають свої професійні можливості.

У своєму дослідженні Н. Амеліна виділила особливості навчально-дослідної діяльності студентів як системи, де цільовий компонент навчально-дослідної діяльності студентів визначений мотиваційною сферою, що співвідносить їхню творчість із творчістю вченого; зміст навчально-дослідної діяльності студентів істотно залежить від упровадження в навчальний процес елементів наукового дослідження, оскільки ефективне використання цих елементів як способів пізнання передбачає засвоєння студентом законів і правил логіки, а також обґрунтування педагогічної реальності засобами наукових знань; результат навчально-дослідної діяльності студентів визначається комплексом дослідницьких умінь у структурі здатності до дослідження.

Науковець зазначає, що структура навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, що поєднує в собі як основні цільовий, змістовий і результативний

---

<sup>234</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет, с. 38.



компоненти, є загальною для всіх видів їхньої теоретичної та практичної підготовки. Однак взаємодія цих компонентів у дослідницькій діяльності студентів виявляється досить варіативною, що залежить від підвищення якості їхньої самостійної підготовки у процесі набуття особистого досвіду творчої діяльності<sup>235</sup>.

Перевагами навчально-дослідної діяльності є те, що її організація й проведення не вимагається виділення спеціального часу. Крім того, навчально-дослідна робота дозволяє включати у творчий процес усіх студентів.

Важлива роль в організації науково-дослідної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів України належить позааудиторній роботі, яка є впорядкованою системою форм роботи пошукового характеру, має свою специфіку, відносну самостійність і власну логіку. Вона спрямована на "обслуговування" навчального процесу, оскільки повинна забезпечувати взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і науково-дослідною роботою вузу. Одне із її суттєвих завдань полягає в підготовці майбутнього вчителя до реалізації свого "Я" шляхом урахування індивідуальних нахилів, наукових інтересів студентів, а також розвитку їхнього мислення, природженого потягу до творчої самореалізації<sup>236</sup>.

В основі організації дослідницької та науково-дослідної діяльності як учителів, так і студентів є проведення *педагогічних досліджень*.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття "дослідження" пояснюється як вивчення чогось, ретельний науковий розгляд з метою пізнання<sup>237</sup>.

Згідно з О. Ануфрієвою та М. Фіцулою, наукове дослідження – це особлива форма процесу пізнання, систематичне цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовують засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт<sup>238; 239</sup>. С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорченко,

<sup>235</sup> Амелина, Н. С., 1982. *Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Киев: Київський педагогічний інститут імені О. М. Горького, с. 8.

<sup>236</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

<sup>237</sup> Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун", с. 242.

<sup>238</sup> Фіцула, М. М. 2000. *Педагогіка*: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр "Академія".

уточнюючи зміст цього поняття зазначають, що це процес вивчення певного об'єкта (предмета або явища) з метою встановлення закономірностей його виникнення, розвитку і перетворення в інтересах раціонального використання у практичній діяльності людини<sup>240</sup>.

Метою наукового дослідження є всебічне, ґрунтовне вивчення структури, характеристик та зв'язків конкретного об'єкта на основі вироблених наукою принципів і методів пізнання, а також отримання корисних для діяльності людини результатів і впровадження їх у виробництво. Основою розробки кожного наукового дослідження є методологія, тобто сукупність методів, способів, прийомів та їх певна послідовність.

Історично відомі два основні підходи до наукових досліджень: теоретичне пізнання (Г. Галілей) та вдосконалення практики (Ф. Бекон). Аналізуючи ці два підходи, А. Новиков відзначає, що наука сьогодні розвивається другим шляхом – шляхом технологічного вдосконалення практики<sup>241</sup>.

Дослідження у галузі педагогіки (педагогічне дослідження) – це процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання нових знань про закономірності освіти, виховання, їх структуру і механізм, зміст, принципи і технології<sup>242</sup>. Воно покликане пояснювати і передбачати педагогічні факти і явища.

Слід зазначити, що педагогічні дослідження в наукових розвідках В. Безрукової, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, Г. Кловак, Л. Набоки, О. Сокурєнко та ін. розглядаються як складова професійної компетентності вчителя.

Педагогічне дослідження являє собою процес наукового визначення, вивчення та аналізу результатів актуальної педагогічної проблеми. Фундаментальні педагогічні дослідження покликані розкрити сутність педагогічних явищ, знайти глибоко приховані засади педагогічної діяльності, дати їй наукове обґрунтування, тоді як прикладні педагогічні дослідження охоплюють питання, безпосередньо

<sup>239</sup> Семиченко, В. А. ред., 2007. *Формування дослідницької культури молодих науковців* : [колективна монографія]. Київ : Педагогічна думка, с.99-108.

<sup>240</sup> Гончаренко, С. У., Олійник, П. М., Федорченко, В. К. та ін. 2003. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навч. посіб. Київ : Вища школа.

<sup>241</sup> Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес, с. 58.

<sup>242</sup> Вітвицька, С. С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи* : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури.

пов'язані з практикою<sup>243</sup>.

Педагогічне дослідження у процесі навчання у вищій школі, на думку В. Борисова, доцільно розглядати як постійні цілеспрямовані спроби студента впорядкувати суб'єктивний педагогічний досвід, побачити сенс і закономірність у його проявах<sup>244</sup>.

Педагогічне дослідження здійснюється на теоретико-методологічному, теоретичному і методичному, а також історико-педагогічному рівнях. Теоретико-методологічний рівень педагогічного дослідження спрямований на аналіз існуючих і створення нових педагогічних теорій. Ефективність таких досліджень оцінюють за ступенем новизни і теоретичної значущості здобутих результатів та їх впливу на розвиток педагогіки. Теоретичний і методичний рівні забезпечують вирішення теоретичних і методичних проблем навчання і виховання дітей, їх ефективність пов'язують, насамперед, із якістю розв'язання конкретних навчально-виховних завдань. Історико-педагогічне дослідження має на меті вивчення конкретних проблем історії педагогіки. Його ефективність зумовлена не лише новизною виявлених дослідником даних, а й прогностичним їх значенням для розвитку науки і практики. Ефективність дослідження оцінюють за результатами поставлених завдань<sup>245</sup>.

Будь-яке наукове дослідження здійснюється відповідно до методологічних установок. За таких умов головним завданням досліджень у галузі педагогіки та психології, на думку О. Онуфрієвої, є виявлення внутрішніх зв'язків і відносин, розкриття закономірностей і рушійних сил розвитку психолого-педагогічних процесів та явищ<sup>246</sup>.

Головними критеріями ефективності науково-педагогічного дослідження є отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних знань, які

<sup>243</sup> Фіцула, М. М. 2000. *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ : Видавничий центр "Академія".

<sup>244</sup> Борисов, В. В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Київ : Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

<sup>245</sup> Шквир, О. Л., 2012. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць, ч. 1. Харків, с. 236-244.

<sup>246</sup> Семиченко, В. А. ред., 2007. *Формування дослідницької культури молодих науковців* : [колективна монографія]. Київ : Педагогічна думка, с. 107-108.

сприяють удосконаленню процесу виховання, навчання й розвитку дітей, мають змогу ефективно та якісно вирішувати конкретні навчально-виховні завдання.

Результати науково-педагогічних досліджень повинні відповідати таким вимогам: суспільна актуальність; наукова новизна; теоретична і практична значущість; наукова об'єктивність і достовірність; доступність висновків і рекомендацій для використання їх в інших конкретних наукових дослідженнях або практичній діяльності; визначення міри, меж і умов ефективного застосування отриманих результатів практикою<sup>247</sup>.

Отже, на основі вивчення сучасної науково-педагогічної літератури нами було уточнено зміст таких базових понять дослідження: "дослідницька педагогічна діяльність", "науково-дослідна педагогічна діяльність", "науково-дослідна робота студентів", "педагогічне дослідження" та встановлено їх взаємозв'язок<sup>248</sup> (рис. 2.3).



Рис. 2.3 Взаємозв'язок базових понять дослідження

Було з'ясовано, що науково-дослідна робота студентів є засобом підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень (дослідницької педагогічної діяльності та науково-дослідної педагогічної діяльності). Дослідницька педагогічна діяльність передбачає спрямованість на набуття нових знань для вчителя з метою пошуків засобів удосконалення педагогічного процесу. Науково-

<sup>247</sup> Фіцула, М. М. 2000. *Педагогіка*: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр "Академія".

<sup>248</sup> Шквир, О. Л., 2013. Дослідницька педагогічна діяльність: сутність та шляхи підготовки до неї. В: П. Ю. Саух, гол. ред. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : зб. наук. праць. Житомир : ЖДУ. Вип. 3 (69), с. 161-167.

дослідна педагогічна діяльність спрямована на набуття нових знань у науці, результат якої подається в різних загальноприйнятих наукових формах звіту. Кожен з цих видів діяльності передбачає педагогічні дослідження.

Наступним етапом є з'ясування сутності таких базових понять нашого дослідження як "підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень" та "ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень".

Під підготовкою студентів до проведення педагогічних досліджень Л. Коржова розуміє розвиток творчого мислення у студентів, навчання їх методології, методиці і техніці дослідження шляхом використання як традиційних, так і розвиваючо-проблемних технологій<sup>249</sup>. П. Горкуненко процес підготовки до дослідницької діяльності визначає як систему послідовних і цілеспрямованих змін у мотиваційній, вольовій і професійній сферах особистості<sup>250</sup>. Є. Кулик також тлумачить це поняття як систему: неперервне системно-функціональне психолого-педагогічне явище, яке можна представити як цілісну педагогічну систему науково обґрунтованих дій і заходів у загальному педагогічному процесі вищого навчального закладу. Ця система, на його думку, передбачає єдність діяльнісного та особистісно орієнтованого аспектів педагогічної діяльності, побудовану з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх учителів, яка визначає зміст, види і форми педагогічної дослідницької діяльності та передбачає формування творчого потенціалу, рефлексії власної діяльності, здатності особистостей до неперервного саморозвитку та формування ціннісних орієнтацій, оволодіння загальними і спеціальними знаннями, вміннями та навичками дослідницької діяльності, формування необхідних особистісних якостей дослідника. Дослідник доводить, що така підготовка має бути основана на сукупності методологічних підходів, які одночасно виступають як у своїй ситуативній єдності, взаємодії, так і самостійно: порівняльно-діяльнісного, проблемно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного,

<sup>249</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет, с. 27.

інтегративного тощо. Це, на його думку, призводить до виникнення нового знання, формування навичок і вмінь відповідно до нових професійних якостей учителя<sup>251</sup>.

Результатом підготовки до проведення дослідницької діяльності є готовність випускника вищої педагогічної школи до такої діяльності. Поняття "готовність" у словниках тлумачиться як бажання зробити що-небудь<sup>252</sup>; згода зробити що-небудь, стан, за якого все зроблене, все готове для чогось<sup>253</sup>.

Погляди науковців на сутність і зміст поняття "готовність" різняться між собою, про що свідчать такі визначення: "особливий психічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта образу структури певних дій і постійним напруженням свідомості щодо їх виконання" (В. Сластьонін)<sup>254</sup>; "професійно важлива якість, психічний стан особистості, сукупність переконань, поглядів, відносин, мотивів, відчуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, умінь, навичок, установка на активні, доцільні цілеспрямовані дії" (М. Дьяченко і Л. Кандибович)<sup>255</sup>; "відрефлексована спрямованість на професію типу "людина-людина" (І. Зимня)<sup>256</sup>; "володіння педагогічною майстерністю, здатністю творчо ставитися до діяльності" (В. Щербина)<sup>257</sup>; "результат професійної підготовки, яка починається з професійного самовизначення, професійної освіти, виховання, розвитку, самовиховання" (К. Дурай-Новакова)<sup>258</sup>; "багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру і є проявом взаємопов'язаних мотиваційних, вольових, моральних, психологічних, професійних якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту ефективно здійснювати педагогічну діяльність" (С. Вітвицька)<sup>259</sup>.

<sup>250</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 44.

<sup>251</sup> Кулик, Є. В., 2006. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності* : автореф. дис. доктора пед. наук. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, с. 15, 31-32.

<sup>252</sup> Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун", с. 257.

<sup>253</sup> Калачник, В. С. ред., 2005. *Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів)*. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : Прапор, с. 142.

<sup>254</sup> Сластєнин, В. А., 1994. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магистр*, № 6, с. 2-7.

<sup>255</sup> Дьяченко, М. И. и Кандибович, Л. А. 2003. *Психология высшей школы* : учеб. пособие. Минск: Тесей, с. 18-19.

<sup>256</sup> Зимня, И. А. 2000. *Педагогическая психология*. Москва : Логос.

<sup>257</sup> Щербина, В. И. 1972. *Готовность к учительскому труду*. Ленинград : Изд-во ЛГУ.

<sup>258</sup> Дурай-Новакова, К. М., 1983. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Доктор наук. Московский государственный педагогический университет.

<sup>259</sup> Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти* : автореф. дис. доктора пед. наук. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 22.

Отже, термін "готовність" зустрічається в педагогіці в різних контекстах, однак у кожному випадку йдеться про готовність до якої-небудь дії або будь-якої діяльності.

Залежно від специфіки діяльності дослідники визначають такі види готовності: морально-психологічна готовність (О. Ковальов), моральна готовність (А. Зосімовський), готовність до самоосвітньої діяльності (Т. Яковець), психологічна готовність (Б. Паригін), професійна готовність (А. Маркова).

Професійна готовність є результатом професійної підготовки, якістю особистості й регулятором успішності професійної діяльності, різновидом установки. А. Маркова розглядає зв'язок між рівнем професійної готовності педагога і певними шляхами оволодіння професією<sup>260</sup>. І. Кашлач вважає, що професійна готовність педагога має охоплювати професійну придатність і підготовленість до педагогічної діяльності. На думку автора, професійна готовність має бути презентована трьома складовими: мотиваційною, теоретичною, практичною<sup>261</sup>.

Мотиваційна готовність – це готовність особистості до трансформації діяльності, зміни мотивів, які визначають діяльність у процесі взаємодії зі значущою професійною інформацією, здатною вплинути на таку трансформацію<sup>262</sup>. Ознаками мотиваційної готовності педагогів до професійної діяльності є неусвідомлений (або різною мірою усвідомлений) пошук інформації, якої не вистачає для більш осмисленого здійснення професійної діяльності; прагнення до взаємодії з джерелами інформації, яка може мати професійно значущий зміст і цінність для майбутнього педагога; простота вписування інформації в професійний образ світу, прийняття її; трансформація майбутньої професійної діяльності під впливом отриманої інформації (зміна її сенсу, мети, мотиву); поява інформаційних запитів, звернених до джерел інформації, постановка і формулювання професійних завдань; пошук професійної інформації, в опорі на яку можна зреалізувати свої творчі можливості;

<sup>260</sup> Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва : Просвещение.

<sup>261</sup> Кашлач, И. Ф., 2006. *Подготовка будущих учителей к процессу развития логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений* : автореф. дисс. кандидата пед. наук. Санкт-Петербург : Тюменский областной государственный институт развития регионального образования.

вплив інформації на зміну професійного мислення, що виявляється у постановці нових завдань і знаходженні способів їх вирішення<sup>263</sup>.

Теоретична (когнітивна) готовність визначається обсягом та якістю знань, необхідних для успішного виконання професійних функцій. Практична (операційно-діяльнісна) готовність характеризується кількістю та якістю практичних умінь та навичок, достатніх для успішного виконання професійних завдань.

Аналіз дисертаційних досліджень із проблеми підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності засвідчив, що поняття "готовність до проведення педагогічних досліджень" розглядається їхніми авторами як цілісна система особистісних утворень. Так, на думку Є. Кулика, метою підготовки майбутніх учителів до педагогічної дослідницької діяльності є формування у них відповідної готовності шляхом навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки та постійного професійного самовдосконалення. Також він уточнює, що це особистісне утворення, яке передбачає наявність у студентів сукупності якостей особистості дослідника, педагогічних знань, умінь, навичок, що сприяють успішній реалізації дослідницької діяльності, формують потреби й інтерес до такої діяльності, відповідальність за її результати та впевненість у собі<sup>264</sup>. Подібні визначення знаходимо в працях інших учених. Так, П. Горкуненко під готовністю майбутніх учителів початкових класів до науково-дослідної роботи також розуміє інтегральне особистісне утворення, яке включає спрямованість на відповідну діяльність (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтири), професійно-операційну підструктуру (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), самосвідомість (здатність до самоконтролю, самовдосконалення і самовизначення), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують високу результативність діяльності<sup>265</sup>.

<sup>262</sup> Зданевич, Л. В. 2013. *Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми : теорія і методика* : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 173.

<sup>263</sup> Краснорядцева, О. М. 1998. *Особенности профессионального мышления в условиях психологической деятельности*. Барнаул.

<sup>264</sup> Кулик, Є. В., 2006. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності* : автореф. дис. доктора пед. наук. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, с. 15, 18-19.

<sup>265</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Вінниця : Рівненський державний гуманітарний університет, с. 38.



Заслуговує на увагу визначення Л. Коржової щодо досліджуваного нами поняття "готовність до проведення педагогічних досліджень": "інтегральне особистісне утворення, яке включає стійке прагнення до творчого наукового пошуку в сфері освіти, наявність спеціальних знань і вмінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування"<sup>266</sup>.

Існують й інші точки зору: В. Борисов зауважує, що категорія "готовність" припускає об'єктивний, зовнішній вимір (це система компонентів), а також суб'єктивну готовність особистості, яка має внутрішню систему відрахування і виявляє прояв у переживаннях відносно власного "Я". Йдеться про суб'єктивне сприймання рівня самореалізації особистості. Тому готовність до педагогічної дослідницької діяльності розглядається ним як складна система<sup>267</sup>.

Аналіз та порівняння різних точок зору вчених дав нам підстави виділити загальні та істотні ознаки таких базових понять дослідження, як *"підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень"* та *"готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень"*. Під першим ми розуміємо систему науково-обґрунтованих дій у загальному педагогічному процесі закладу вищої освіти, спрямовану на розвиток у студентів потреби у пошуковій діяльності; педагогічного мислення; оволодіння комплексом дослідницьких якостей, спеціальних знань й умінь, що забезпечує високу результативність дослідницької діяльності. Поняття "готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень" тлумачимо як інтегральне особистісне утворення, професійну здатність до дослідницької педагогічної діяльності, яка включає ціннісно-мотиваційний (потреба в пошуковій діяльності, дослідницький інтерес), когнітивний (дослідницькі знання, педагогічне мислення) та операційно-діяльнісний (дослідницькі вміння) компоненти, що забезпечують ефективність розв'язання на науковій основі навчально-виховних

<sup>266</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

<sup>267</sup> Борисов, В. В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Київ: Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, с. 9, 10-12.

проблем у початковій школі та саморозвиток у майбутній професійній діяльності. Від якості професійної підготовки залежить рівень готовності до проведення педагогічних досліджень. Тому категорія "професійна готовність" є одночасно метою і результатом професійної підготовки майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень.

На підставі аналізу основних понять дослідження під *ступеневою підготовкою майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень* розуміємо спеціально організований освітній процес в умовах ступеневої освіти, спрямований на формування у майбутніх учителів початкових класів необхідного рівня готовності до проведення педагогічних досліджень.

Отже, теоретичний аналіз базових понять дослідження дозволив класифікувати їх у три групи: поняття, що розкривають сутність та специфіку ступеневої підготовки фахівців початкової освіти; поняття, що стосуються дослідницької діяльності вчителя; поняття, які об'єднують дві попередні групи. Уточнення змісту цих понять розкриває можливості для розробки теоретичних та методичних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень.

## **2.2 Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у педагогічній теорії**

Розробка концептуальних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень передбачає усвідомлення шляхів її реалізації. Цьому мають сприяти педагогічні дослідження різноманітних аспектів означеної проблеми в теорії педагогічної думки. Аналіз зарубіжних та вітчизняних педагогічних досліджень дозволяє з'ясувати певну історію, активний розвиток її впродовж останніх років, доцільні методи та форми підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності.

За дослідженнями Н. Ничкало, одним із перших вітчизняних учених, кому

належить ідея про необхідність підготовки педагогічних кадрів до проведення наукових досліджень, був С. Шацький (1878–1934 рр.). На початку ХХ ст. він стверджував, що вчитель повинен бути організатором, спостерігачем і дослідником життя дитячого колективу<sup>268</sup>.

У цей же період М. Монтессорі, відомий італійський педагог-гуманіст (1870–1952 рр.), також особливу увагу приділяла підготовці вчителів-дослідників: " ... у наших учителях нам треба буде більше розвинути... дух ученого, ніж механічний хист; іншими словами, підготовка вчителів має відбуватися краще в напрямі ідеї, ніж у напрямі механічного хисту". Дослідниця зазначала, що учителів треба ознайомлювати насамперед з методами наукового пошуку, з "духом науки", у межах їх фахових завдань. "Іншими словами, нам треба розвивати в свідомості вчителя інтерес до явищ взагалі, щоб він любив цю природу й розумів той напружений настрій чекання, який буває в людини, коли вона робить експеримент, сподіваючись від нього відкриття таємниці". Підготовка вчителів, на думку М. Монтессорі, – складний процес, який потребує не тільки доброї підготовки щодо "вченості", а й формування дослідника дитини. Готуючи вчителів-дослідників, обізнаних із основами експериментальної роботи, зазначала М. Монтессорі, не можна змінити існуючу традиційну школу, головне завдання якої – "втлумачити знання в голови учнів". Для такого вчителя потрібно підготувати й школу. "Треба, щоб у школі були воля й простір для виявлення власного "я" з боку дітей – і тоді в неї може увійти наукова педагогіка. Це є найголовніша суть шкільної реформи"<sup>269</sup>. Ідеї М. Монтессорі втілені в багатьох зарубіжних системах підготовки вчителя і на сучасному етапі є актуальними для вітчизняної освіти.

Продовжуючи дослідження учених, В. Загвязинський зазначав, що процес наукового пізнання може здійснюватися лише фахівцями, спеціально підготовленими до цього, з використанням відповідних засобів наукового дослідження<sup>270</sup>. У цьому контексті є підстави погодитися з думкою В. Сластьоніна

<sup>268</sup> Ничкало, Н. та Роман, Р., 1996. Професійна освіта України у світовому контексті. *Рідна школа*, №9, с. 58-60.

<sup>269</sup> Монтессорі, М. 1921. *Метод наукової педагогіки та практика його в домах для дитини*. Переклад з італійської В. Щербаненко. Київ : Держ. Ви-цтво, с. 10, 12.

<sup>270</sup> Загвязинский, В. И. 1981. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва : Педагогика, с. 14.

про те, що науковий потенціал у системі професійної підготовки вчителя має бути настільки високим, "щоб випускники вузів не тільки були знайомі з сучасною наукою і розбирались в ній, але й отримали початковий досвід пошукової роботи, вміння застосовувати методи у вирішенні практичних завдань, були готові до створення нових наукових цінностей"<sup>271</sup>.

Важливим засобом підготовки майбутніх учителів початкових класів до виконання дослідницької функції є залучення студентів до наукової діяльності. У контексті розв'язання цієї проблеми істотна роль належить осмисленню й усвідомленню історичного досвіду організації науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти України, що дасть змогу виявити прогресивні чинники функціонування тих механізмів вищої школи, творче використання яких сприяло розвитку дослідницької культури вчителів, формуванню наукових традицій.

Особливий інтерес у плані використання творчих пошуків та досягнень вітчизняної педагогічної теорії і практики становить XIX – початок XX ст. Цей період, як зазначає П. Горкуненко, є найбільш результативним у здійсненні реформаторських процесів і перетворень в освітньому середовищі і, зокрема, в розвитку студентської науки<sup>272</sup>.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що прогресивні педагоги, вчені, громадські діячі минулого (П. Редькін, М. Пирогов, А. Хом'яков та ін.) високо оцінювали роль науки у розвитку суспільства, прагнули виховати у студентів здатність нестандартно мислити; удосконалювати свою майбутню професійну діяльність на основі використання здобутків науки і досвіду; сформувати потребу у творчій діяльності<sup>273; 274; 275; 276; 277</sup>.

<sup>271</sup> Сластєнин, В. А. и Мищенко, А. И., 1991. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*, № 10, с. 79-84.

<sup>272</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

<sup>273</sup> Барбіна, Є., 1998. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки. *Рідна школа*, №2, с. 71-74.

<sup>274</sup> Императорский Харьковский Университет, 1878. *Правила для студентов и посторонних слушателей в Императорском Харьковском Университете*. [online]. Режим доступа: <[http://escriptorium.univer.kharkov.ua/bitstream/1237075002/1964/2/Pravila\\_studentov\\_1866.pdf](http://escriptorium.univer.kharkov.ua/bitstream/1237075002/1964/2/Pravila_studentov_1866.pdf)> [Дата звернення 12 січня 2012].

<sup>275</sup> Шульгин, В. Я., 1861. Практические занятия студентов по всеобщей истории. *Университетские известия*, № 1, с. 21-24.

<sup>276</sup> Стельмах, С. П., 1991. *Политика самодержавия в области народного образования на Украине в 60–90-х гг. XIX в.* Кандидат наук. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка.

М. Пирогов зазначав, що педагоги, які бажають виховувати в студентів любов до науки, повинні організувати свої заняття таким чином, щоб розум вихованців під час лекції був у постійній роботі. На його думку, студент не може залишатися пасивним слухачем на лекції лише в двох випадках, коли: а) викладач повідомляє нові наукові істини, знайдені ним і відомі тільки йому; б) викладач володіє красномовством. Він радив викладачам замість звичайних лекцій запроваджувати "сократівський спосіб учіння" – бесіди. До проведення таких занять студенти повинні готуватися за вказаними джерелами, щоб не тільки бути готовими відповідати і уточнювати відомості, а й обговорювати наукову інформацію<sup>278</sup>. М. Пирогов уперше сформулював принцип необхідності поєднання педагогічної діяльності викладачів вищої школи з науковими дослідженнями та залученням студентів до цих досліджень<sup>279</sup>.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу п'ять етапів становлення і розвитку науково-дослідної роботи студентів, визначені Н. Пузирьовою.

Перший етап (1804 – 1835 рр.) – це етап зародження в університетах науково-дослідної роботи; визначено її роль і функції в навчальному процесі, вимоги до наукової діяльності студентів, форми і засоби стимулювання їхньої наукової творчості<sup>280</sup>.

Вивчення Статуту 1804 р. Харківського університету свідчить про те, що формами науково-дослідної роботи студентів були доповіді студентів на колоквіумах, виконання письмових наукових робіт і педагогічних задач на практичних заняттях. Значне місце відводилось написанню студентами письмових наукових творів, які були стимулом для занять науково-дослідною роботою. Кращі студентські роботи відзначалися золотими і срібними медалями, стипендіями і

<sup>277</sup> Довнар-Запольский, М. В., 1915. Студенческий историко-этнографический кружок при Императорском Университете Св. Владимира. *Сборник статей*. Вып. VII, с. 175-178.

<sup>278</sup> Пирогов, Н. И., 1985. Быть и казаться. Чего мы желаем. Письма из Гедельберга. *Избранные сочинения*. М.: Педагогика, с. 6, 138–139.

<sup>279</sup> Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 82.

<sup>280</sup> Пузирьова, Н. В., 1998. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в XIX ст. *Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків: ХДУУ ім. Г. С. Сковороди, с. 87-92.

грошовими заохоченнями<sup>281</sup>.

В історії розвитку науки в Україні помітний слід залишили студентські наукові гуртки, започатковані Харківським університетом у 1805 р. Ініціаторами створення наукових гуртків були професори університету. Гуртки мали як науковий, розважальний, так і політичний характер. Діяльність багатьох із них була короткочасною, а чисельність – нестабільною. За освітньою метою студентські гуртки були різними, за складом – неоднорідними<sup>282</sup>.

Другий етап (1835 – 1845 рр.) – це етап подальшого розвитку науково-дослідної роботи студентів: розширено форми її організації, створено допоміжні відділи: наукові кабінети, лабораторії, бібліотеки.

Прийняття Статуту імператорських університетів 1835 р. одночасно зі Статутом гімназій і училищ 1828 р. спонукало до докорінної реформи в системі вищої освіти України. Згідно з цією реформою, гімназії й училища були відокремлені від відомства університетів, які натомість одержали можливість більше часу приділяти науковим дослідженням, а не адміністративній роботі<sup>283</sup>.

Основні вимоги до організації науково-дослідної роботи студентів після цієї реформи істотно не змінилися, проте значно більше уваги надавалося діяльності навчально-допоміжних закладів: наукових кабінетів, лабораторій і бібліотек.

Третій етап (1845 – 1863 рр.) – етап зменшення активності щодо розвитку студентської науки. Причинами цього були: а) зменшення кількості компетентних викладачів; б) збільшення кількості обов'язкових предметів; в) недостатня підготовленість абітурієнтів; г) байдужість викладачів до розвитку університетської науки; д) відсутність належної навчально-матеріальної бази<sup>284</sup>.

У цей час у Київському університеті св. Володимира запроваджували новаторські ідеї західних учених: критичний науковий аналіз першоджерел; складання власних зауважень на виявлені в тексті суперечності; аналіз рівня

<sup>281</sup> *Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині*, 1992. Харків.

<sup>282</sup> Посохова, Л. Ю., 1997. Портрет Х. Роммеля – першого ректора інституту. *Учитель*. ХГПУ ім. Г. С. Сковороди, № 9.

<sup>283</sup> Пузирьова, Н. В., 1998. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в XIX ст. *Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків: ХДУУ ім. Г. С. Сковороди, с. 87-92.

достовірності наукової інформації; використання "критичних вправ" із першоджерел; проведення "практичних лекцій", у процесі яких викладачі пропонували студентам свої пояснення і документальні докази змісту прочитаних лекцій.

Четвертий етап (1863 – 1884 рр.) характеризувався зростанням науково-дослідної діяльності студентів, запровадженням системи їх стимулювання до наукової роботи, активізацією діяльності наукових гуртків.

У 70-х рр. XIX ст. Міністерство народної освіти під тиском уряду змушено було активізувати науково-дослідну роботу студентів в університетах. Державні чиновники бачили в "серйозних" наукових заняттях студентів дієвий спосіб професійної підготовки майбутніх фахівців. Студенти впродовж перших двох років навчання повинні були обрати тему наукового твору про актуальні аспекти спеціальних наук, відповідно вивчити першоджерела, критично проаналізувати наукові праці, брати участь у наукових дискусіях. Це сприяло набуттю студентами навичок самостійного вивчення проблеми, оволодінню дослідницькими вміннями, розвивало наукове мислення<sup>285</sup>.

За дослідженнями В. Литовченко, в кінці XIX ст. була розроблена класифікація дослідницьких умінь – операційних, організаційних і комунікативних. Операційні: висування гіпотези, встановлення мети і завдань дослідження, вміння узагальнювати результати вивчення літератури і практичного досвіду; організаційні: прийоми самоорганізації в пошуковій діяльності, планування науково-дослідницької роботи, проведення самоаналізу і самоконтролю, регулювання своїх дій у процесі роботи, робота з літературою, проведення експерименту, спостереження фактів і явищ, збір і оброблення даних, упровадження одержаних результатів у практичну діяльність. Комунікативні дослідницькі вміння полягали в прийомах співпраці в дослідницькій діяльності, в обговоренні проблем і проведенні колективних досліджень, здійсненні взаємодопомоги і взаємоконтролю, у викладі результатів та їх аналізі на семінарі,

<sup>284</sup> Університет св. Владимира, 1864. Краткий отчет университета св. Владимира за 1863-1864 учебный год. Киев : *Университетские известия*, № 10, с. 18-19.

<sup>285</sup> Пузирьова, Н. В., 1998. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в XIX ст. *Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків : ХДУУ ім. Г. С. Сковороди, с. 87-92.

під час наукової бесіди<sup>286</sup>.

П'ятий етап (1884 – початок ХХ ст.) в організації наукової діяльності університетів пов'язаний з університетською реформою 1884 року<sup>287</sup>. У цей час акцентувалась увага на стимулюванні навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхній активній участі в аудиторних заняттях. Про творчі пошуки способів активізації навчання свідчать спогади учнів професора Харківського університету О. Потебні, лекції якого часто переходили в діалоги і змушували студентів замислюватися над науковими проблемами. Студенти на лекціях цього професора ставали активними співучасниками науково-дослідного процесу<sup>288</sup>.

Значний внесок у розроблення студентської науки в цей час зробив В. Вернадський, на думку якого вища школа є центром самостійної наукової діяльності, а також розповсюдженням нових знань і прийомів наукової роботи<sup>289</sup>.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про існування в цей час різноманітних гуртків та товариств<sup>290</sup>, змістом роботи яких було переважно читання й обговорення наукових рефератів. О. Микитюк відзначає, що багато студентів, пройшовши школу гуртків, у подальшому ставали відомими вченими<sup>291</sup>.

Г. Кловак узагальнила зміст роботи наукових гуртків цього етапу та визначила основні напрями їх діяльності: проведення засідань та обговорення рефератів, доповідей, повідомлень; видання праць, робіт, наукових досліджень, записок та протоколів; організація і проведення наукових екскурсій та експедицій; робота щодо розширення та збагачення матеріальної бази університету, зокрема, кабінетів, лабораторій, музеїв, бібліотек, читальних залів; стимулювання студентської наукової діяльності засобами проведення конкурсів творчих робіт; поширення

<sup>286</sup> Литовченко, В. Н., 1990. *Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Минск : Белорусский ордена Трудового красного знамени государственный университет имени В. И. Ленина, с. 11-12.

<sup>287</sup> Пискорский, В., 1994. Из прошлых лет Киевского университета. *З іменем святого Володимира. Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників у двох книгах.* Киев. Кн. 1, с. 154-160.

<sup>288</sup> Проф. Багалей, Д. И. и Халанский, М. Г. 1908. *Опыт истории историко-филологического факультета Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905).* Харьков, 1908. – С. 118-121, 334-341.

<sup>289</sup> Пузирьова, Н. В., 2001. В. І. Вернадський про значення науково-дослідної роботи студентів вітчизняних університетів. *Всеукраїнська науково-практична конференція. Науково-педагогічна спадщина академіка В. І. Вернадського як планетарне явище.* Полтава: Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, с. 82-83.

<sup>290</sup> Анисимов, А., 1903. Харьковские студенческие кружки. *Русское богатство*, № 12, с. 201-217.

<sup>291</sup> Микитюк, О. М. 2003. *Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект).* Харків : ОВС.



науково-педагогічних знань у суспільстві; налагодження зв'язків з іншими гуртками, товариствами, провідними вченими, установами тощо.

Перша половина XX ст. вирізняється введенням нових курсів, спрямованих на вивчення особистості учня, методів педагогічної діагностики дітей із різними відхиленнями у розвитку; скасуванням випускних кваліфікаційних (дипломних) робіт у вищих педагогічних навчальних закладах, поступовою заідеологізованістю науки<sup>292</sup>. Зокрема, період 1917 – 1928 рр. характеризується активними пошуками змісту, форм та методів будівництва нової педагогічної освіти України. Позитивним було те, що викладачам надавалась відносна свобода у підготовці програм і планів, у виборі підручників і методів, розробці методик навчання. До цієї роботи залучалися і студенти. Основними формами навчання були лекції, лабораторно-практичні заняття, екскурсії, семінари, диспути, конференції, практика. Основними видами самостійної науково-дослідної роботи студентів були реферати та дипломні роботи. Із метою поліпшення підготовки вчителів при педагогічних закладах створювались навчально-допоміжні установи, які мали такі завдання: всебічне вивчення дітей з боку біологічного і соціального; наукова перевірка нових методів навчання; налаштування студентів на педагогічне виробництво; підготовка студентів до вирішення практичних завдань<sup>293</sup>.

Із 1928 р. починається утвердження адміністративно-командної системи (1928 – 1941 рр.), формування культу особи Й. Сталіна. Цей період вирізняється спадом творчості, ініціативи, педагогічної самостійності. Атмосфера застою призвела до поступового утвердження у практиці одноманітних форм і методів навчання без урахування потреб і інтересів студентів. У 1929 р. було скасоване і виконання дипломних робіт<sup>294</sup>.

Після Великої Вітчизняної війни почався етап відбудови і розвитку вищої педагогічної освіти України (1945 – 1961 рр.). Одним із перших законодавчих актів

<sup>292</sup> Кловак, Г. Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

<sup>293</sup> Вітвицька, С. С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, с. 300-301.

<sup>294</sup> Вітвицька, С. С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, с. 303-310.

із питань науково-дослідної роботи студентів у післявоєнний період була постанова Міністерства освіти УРСР "Про стан і заходи щодо поліпшення науково-дослідної роботи у вузах УРСР" (1948 р.), у якій наголошувалося на необхідності розвитку студентської науки<sup>295</sup>. У цей час найбільшого поширення набирали доповіді студентів під час лекцій, семінарських занять, студентські наукові гуртки.

На початку 50-х рр. XX ст. на базі студентських гуртків створювалися студентські наукові товариства, метою яких було поглиблене вивчення різноманітних аспектів науки. Вони займалися створенням гуртків, розробкою тематики наукових досліджень. Поширеною формою наукової роботи студентів були студентські наукові конференції, конкурси студентських наукових робіт, які присвячувалися підсумкам роботи за рік. Практикувалось також проведення тематичних та ювілейних конференцій<sup>296</sup>.

З урахуванням певних змін у 1953 р. було затверджено Положення про науково-дослідну роботу студентів, відповідно до якого її тематика тісно пов'язувалася з науковою роботою на кафедрах; обов'язки з керівництва науково-дослідною роботою студентів були покладені на ректора, деканів, завідувачів кафедри<sup>297</sup>. Проте й надалі найбільше поширення мали студентські наукові гуртки, де студенти писали анотації і реферати, оволодівали навичками проведення експерименту й обробки отриманих результатів, готували повідомлення, з якими виступали на засіданнях гуртків, наукових семінарах тощо<sup>298</sup>.

Важливою функцією вищої школи у 60-70-х рр. XX ст. було органічне поєднання глибоких фундаментальних досліджень із підготовкою висококваліфікованих спеціалістів широкого профілю<sup>299</sup>. Така підготовка з урахуванням потреб і перспектив розвитку суспільства була спрямована на

<sup>295</sup> Міністерство освіти Української РСР, 1948. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*. № 17, с. 6-9.

<sup>296</sup> Пітов, В. І. відпов. ред. вид., 1968. *Вища школа Української РСР за 50 років (1917 – 1967 рр.)* : в 2-х ч., Київ : Вид-во Київського університету, Ч.2, с. 62.

<sup>297</sup> Крутова, В. И. ред., 1984. *Научно-исследовательская и творческая работа студентов и учащихся средних учебных заведений* : сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Москва : Высшая школа.

<sup>298</sup> Елютин, В. П. ред., 1984. *Система организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны* : сб. статей. Москва : Высшая школа, с. 17.

<sup>299</sup> Пузирьова, Н. В., 1998. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в XIX ст. *Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків : ХДУУ ім. Г. С. Сковороди, с. 87-92.

зростання творчого характеру діяльності студентів; оволодіння методологією науки і методами пізнання нових явищ, творче оволодіння новими досягненнями науки і техніки<sup>300; 301</sup>.

Вирішальною умовою вдосконалення такої підготовки було встановлення різних форм зв'язку вищої школи з наукою і виробництвом: кооперація вузів із промисловими, науковими й іншими організаціями, що передбачало основну роботу студентів старших курсів безпосередньо на підприємствах і в науково-дослідних інститутах; взаємодія навчальною процесу вищих навчальних закладів із науково-дослідними; виконання вченими вищої школи комплексу наукових досліджень із господарської договірної тематики. До розв'язання цих завдань залучалися не тільки науково-викладацькі кадри, але й аспірати та студенти, готуючи таким чином майбутніх учених, які розуміють роль науки в технічному прогресі країни і добре знають виробництво і його потреби<sup>302</sup>.

У 1974 р. було затверджено Положення про науково-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів, в якому зазначалося, що наукова творчість студентів є важливим засобом підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів<sup>303</sup>. Цілями науково-дослідної роботи студентів визначалися набуття студентами навичок організації і проведення самостійних наукових досліджень; вироблення творчого підходу до розв'язання наукових проблем; оволодіння методами самостійної роботи з науковою літературою; поглиблення і розвиток знань; залучення здібних студентів до розв'язання науково-технічних проблем; виховання резерву вчених.

Н. Пузирьова зазначає, що у цей період можна констатувати існування у вищих навчальних закладах країни двох напрямів науково-дослідної роботи студентів: навчально-дослідна робота студентів, що здійснюється у навчальному процесі; наукова-дослідна робота студентів у позанавчальний час. Основна мета науково-дослідної роботи студентів, яка здійснювалася в навчальному процесі, полягала у

<sup>300</sup> Авраменко, К. Б., 2002. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>301</sup> Квиткина, Л. Г. 1982. *Научное творчество студентов*. Москва : Изд-во Московского государственного университета.

<sup>302</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

практичному закріпленні теоретичних знань, формуванні їхнього творчого мислення, набутті навичок проведення самостійних наукових досліджень<sup>304</sup>.

У 70-ті рр. XX ст. у закладах вищої освіти широкого розповсюдження набули курсові і дипломні роботи, спрямовані на дослідження актуальних теоретичних і практичних проблем. Участь студентів у кафедральних наукових дослідженнях стала однією з найбільш ефективних форм наукової творчості, що здійснювалася в навчальному процесі. На думку Є. Ковальової, кафедри вузів перетворилися на наукові центри, де формувався науковий світогляд студента, де він почував себе повноправним учасником наукових дискусій, оволодіваючи механізмами одержання нових знань<sup>305</sup>.

У 80-90-х рр. XX ст. характер роботи в студентських наукових гуртках змінився від пізнавального до самостійної творчої роботи. Особливо це було характерно для наукових гуртків студентів старших курсів, які проводили самостійні наукові розробки з окремих питань наукової тематики кафедр. У цей період було зроблено спробу систематизувати дослідну роботу студентів, зокрема, студентів педагогічних училищ. Приводимо як приклад: під загальною редакцією В. Бондаря і Л. Подоляк випущено методичний лист "Дослідна робота учнів у навчальному процесі педагогічного училища", який характеризував її окремі форми. Серед них – цілеспрямовані спостереження і аналіз, виконання завдань-ситуацій, педагогічний аналіз, збирання та оброблення емпіричних даних тощо<sup>306</sup>.

Початок XXI ст. відзначається збереженням традиційних підходів до організації студентської науково-дослідної роботи. Зокрема, Г. Кловак стверджує, що в цей час традиційною залишається система студентської науково-дослідної роботи, яка включає такі напрями: навчально-дослідна робота (вивчення курсів психолого-педагогічних дисциплін; виконання курсових, бакалаврських,

<sup>303</sup> Мостыка, И. 1984. *Научное творчество студентов*. М. : Молодая гвардия, с. 32, 37.

<sup>304</sup> Пузырьова, Н. В., 1998. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в XIX ст. *Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків : ХДУ ім. Г. С. Сковороди, с. 87-92.

<sup>305</sup> Ковалёва, Э. К., 1984. *Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Беларуси (1917–1980)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Минск : Минский государственный пед. институт.

<sup>306</sup> Бондар, В. І. та Подоляк, Л. Г. 1986. *Дослідна робота учнів у навчальному процесі педагогічного училища (Психолого-педагогічний цикл)*: методичний лист. Київ : РНМК Міносвіти УРСР.

магістерських робіт; виконання дослідницьких завдань під час навчальних практик); науково-дослідна робота, що виконується у позанавчальний час (робота в наукових гуртках, проблемних групах; участь у наукових конференціях, семінарах; співробітництво у виконанні робіт з держбюджетної тематики; публікації в наукових виданнях, збірниках праць); організаційно-масові заходи (предметні олімпіади, огляди, конкурси наукових робіт тощо)<sup>307</sup>.

Аналіз сучасного досвіду роботи закладів вищої освіти дає підстави стверджувати про інтенсивні пошуки нових підходів до розвитку студентської науково-дослідної роботи, зокрема, у процесі навчання викладачі частіше залучають студентів до написання творчих наукових робіт: рефератів, проектів, анотацій тощо. Вони використовують інноваційні технології навчання, які сприяють розвитку педагогічного мислення студентів. Підвищились вимоги до написання та захисту курсових та дипломних робіт. Щорічно організовуються конкурси студентських наукових робіт, проводяться студентські науково-практичні конференції, наукові семінари та круглі столи, де майбутні фахівці мають можливість апробувати результати своїх досліджень. Кожен заклад має періодичні студентські видання (газети, журнали, збірники праць), організовує роботу студентських наукових товариств, наукових гуртків та лабораторій, спрямовану на залучення до наукової діяльності обдарованої молоді. До прикладу, при Навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка створено "Центр по роботі з обдарованою молоддю" (керівник – професор О. Антонова), науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури" (керівник – професор С. Вітвицька). В університеті працює 7 наукових шкіл, 15 науково-дослідних центрів, 16 науково-дослідних лабораторій<sup>308</sup>.

Члени наукових гуртків Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії досліджують педагогічні концепції Ш. Амонашвілі, М. Монтессорі, К. Ушинського, В. Сухомлинського; пропагують серед студентів актуальні методи та форми

<sup>307</sup> Кловак, Г. Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

<sup>308</sup> Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 345.

навчально-виховної роботи з досвіду цих учених; організовують круглі столи, семінари за участю кращих учителів міста та області, які працюють за системою виховання Ш. Амонашвілі, М. Монтессорі та В. Сухомлинського. У цьому ж закладі успішно діє науково-педагогічна лабораторія прихильників педагогічної системи В. Сухомлинського, які періодично організовують відкриті заняття з метою популяризації творчої спадщини вченого та висвітлення його ідей щодо вирішення актуальних проблем сучасної початкової школи.

Отже, історико-педагогічний аналіз засвідчив, що проблема організації науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти України була актуальною впродовж усіх періодів розвитку вищої освіти в Україні. Вона розглядалася як важливий засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, вчителів початкових класів. Зкладами вищої освіти накопичено значний досвід використання різноманітних форм та методів науково-дослідної роботи студентів.

Проте практика, а також праці А. Акімової, В. Борисова, Л. Ведернікової, Г. Горєлової, Г. Храпової, Н. Яковлевої засвідчують, що діяльність більшості вчителів ще не можна назвати дослідницькою, спрямованою на пошуки ефективних шляхів навчання і виховання учнів<sup>309</sup>.

Починаючи з кінця ХХ ст., до наших часів простежується глибокий інтерес науковців до впровадження ідеї дослідницького підходу до навчання в практику вищої школи, що сприяє розвитку у студентів інтересу до дослідницької діяльності, розвиває наукове мислення та дослідницькі якості. Ми поділяємо точку зору представників професійно-діяльнісного підходу (Б. Гершунський, Ю. Лавриков, С. Смірнова, П. Сигов, Л. Хейстер), які вважають, що навчальна діяльність студентів повинна більш повно моделювати їх майбутню самостійну діяльність, тобто носити дослідницький характер.

Аналіз кандидатських дисертацій, підготовлених упродовж 80-90 х рр., ХХ ст., засвідчив актуальність проблеми формування наукового потенціалу студентів,

---

<sup>309</sup> Борисов, В. В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу*: автореф. дис. кандидата пед.наук. Київ: Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

підвищення рівня їхньої готовності до дослідницької педагогічної діяльності (Н. Амеліна, В. Борисов, І. Каташинська, В. Ледньов, В. Литовченко, Т. Мишковська та ін.).

Наприклад, Н. Амеліна в своїх дослідженнях визначила місце та сутність дослідницьких умінь, які необхідно формувати у майбутнього вчителя<sup>310</sup>.

До засобів формування дослідницьких умінь вона відносить розгортання в навчальному процесі й під час педагогічної практики продуктивної творчої діяльності та організацію пізнавального процесу як процесу розв'язання актуальних педагогічних завдань.

У працях В. Ледньова визначено перелік і зміст педагогічних дослідницьких умінь, необхідних для ефективної педагогічної діяльності: вміння використовувати емпіричні теоретичні методи педагогічного дослідження; математично обробляти дані; давати графічну інтерпретацію результатів; описувати результати досліджень; робити висновки<sup>311</sup>.

Зміст поняття "дослідницькі вміння" проаналізовано в дисертації В. Литовченко "Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР"<sup>312</sup>. Нею встановлені залежності ефективності формування дослідницьких умінь від форм організації науково-дослідної роботи студентів, особливостей наукової активності, стилю педагогічного керівництва дослідницькою діяльністю.

І. Каташинська продовжила дослідження цієї проблеми у дисертаційній праці "Формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки", де вдосконалила і конкретизувала зміст, форми і методи навчально-дослідної роботи студентів педагогічних закладів освіти. Визначила також критерії сформованості дослідницьких умінь, науково обґрунтувала і експериментально перевірила програми педагогічного керівництва формуванням дослідницьких умінь.

<sup>310</sup> Амелина, Н. С., 1982. *Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Киев: Київський педагогічний інститут імені О. М. Горького.

<sup>311</sup> Леднев, В. С. 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва: Высшая школа.

<sup>312</sup> Литовченко, В. Н., 1990. *Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Минск: Белорусский ордена Трудового красного знамени государственный университет имени В. И. Ленина.

Особливий інтерес для нашого дослідження мають обґрунтовані І. Каташинською педагогічні умови формування дослідницьких умінь у процесі професійної підготовки студентів, а саме: 1) актуалізація змісту навчально-дослідницької діяльності в плані її професійної спрямованості; 2) використання системи диференційованих завдань, які мають професійно орієнтований характер; 3) індивідуальний підхід у виборі напрямку дослідження; 4) варіативність шляхів здійснення педагогічної дослідницької діяльності<sup>313</sup>.

Т. Мишковська зауважила, що основою дослідницької педагогічної діяльності є дослідницько-педагогічні вміння і визначила п'ять рівнів їх сформованості: "нульовий" – початковий рівень, відносно якого починається формування дослідницько-педагогічних умінь; "догматичний" – рівень, згідно з яким у студента потреба наукового пошуку є відсутньою, знання методів педагогічного дослідження обмежені матеріалами підручника, завчені і в навчальному процесі використовуються лише за повторного сприйняття за підказки викладача; "копіювальний" – рівень, на якому студент усвідомлює необхідність пошуку під впливом викладача; вивчив основні методи педагогічного дослідження й за завданням педагога та під його керівництвом уміє їх застосовувати в типових умовах; "навчально-дослідницький" – рівень, на якому в студента сформована, за умови включення в створену викладачем проблему, потреба наукового пошуку шляхів найефективнішого її розв'язання; він має необхідні знання для вибору оптимальних методів педагогічного дослідження в нестандартних ситуаціях і здатний після консультації викладача організувати дослідження; "дослідницький" – рівень, на якому студент має стійкі мотиви до дослідницько-педагогічної діяльності, самостійно виявляє й формулює проблеми (суперечності); знає методологію педагогічного дослідження; самостійно й науково обґрунтовано вибирає шляхи розв'язання виявленої суперечності; самостійно її розв'язує на вищому творчому рівні; аналізує здобуті результати та впроваджує їх у педагогічну практику<sup>314</sup>.

В. Борисов у дисертаційному дослідженні "Формування готовності вчителя до

<sup>313</sup> Каташинская, И. В., 1992. *Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки*. Кандидат наук. Киевский государственный университет им. Т. Г. Шевченка.



дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу" визначив структуру та зміст компонентів готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності, розробив програму поетапного формування готовності майбутніх учителів до вивчення особистості учня, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду вчителя-предметника, вдосконалення власної системи впливу на особистість<sup>315</sup>.

Проблема організації науково-дослідної роботи студентів представлена також в монографії Л. Квіткіної "Наукова творчість студентів", у якій висвітлено соціальні аспекти науково-дослідної роботи студентів і досвід її організації у вищих навчальних закладах. Автор виокремлює основні чинники, що сприяють розширенню і активізації наукової творчості студентів: а) висока якість навчальної роботи; б) високий професіоналізм професорсько-викладацького складу кафедр; в) моральне і матеріальне стимулювання наукової творчості студентів<sup>316</sup>.

Аналіз змісту кандидатських дисертацій, починаючи з 2000 рр., свідчить про підвищений інтерес науковців до проблеми підготовки майбутніх педагогів до дослідницької діяльності. Приводимо як приклад: М. Фалько в дисертаційному дослідженні "Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти" (2005 р.) визначив складові дослідницької діяльності, її основні види та форми, розробив модель умінь майбутніх учителів музики, а також організаційно-методичну систему їх формування<sup>317</sup>.

О. Рогозіна в дисертації "Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання" (2007 р.) розробила й експериментально перевірила модель навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів трудового навчання, запропонувала методику формування дослідницьких умінь й обґрунтувала

<sup>314</sup> Мишківська, Т. Д., 1999. *Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.

<sup>315</sup> Борисов, В. В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

<sup>316</sup> Квиткіна, Л. Г. 1982. *Научное творчество студентов*. Москва : Изд-во Московского государственного университета.

<sup>317</sup> Фалько, М. І., 2005. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики в вищих педагогічних закладах освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Київський національний університет культури і мистецтв.

принципи організації науково-дослідної діяльності студентів<sup>318</sup>.

Проблему дослідницької культури аналізувала в своїх працях В. Семиченко (2007 р.), під якою вона розуміє інтегровану сукупність якостей, які забезпечують науковцеві успішність і коректність наукової діяльності на всіх етапах її реалізації. З метою окреслення цих якостей дослідниця запропонувала модель дослідницької культури, яка складається з трьох блоків: інформованості, вмотивованості і технологізованості<sup>319</sup>.

А. Яновський у кандидатській дисертації "Педагогічні умови організації пошуково-дослідної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій" (2010 р.) визначив структуру готовності до пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю, розробив модель реалізації педагогічних умов організації пошуково-дослідницької діяльності з використанням ІКТ<sup>320</sup>.

І. Єрмакова в дисертації "Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності" (2011 р.) розробила та впровадила в навчальний процес університету курс "Дослідницька технологія навчання у суспільствознавчій освіті" та наскрізну програму педагогічної практики, спрямованої на набуття досвіду використання дослідницької технології<sup>321</sup>.

І. Луценко в дисертації "Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства" (2011 р.) розкрив сутність і структуру поняття "дослідницька культура майбутніх учителів", обґрунтував та експериментально перевірів систему формування дослідницької

<sup>318</sup> Рогозіна, О. В., 2007. *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут професійно-технічної освіти АПН України.

<sup>319</sup> Семиченко, В. А. ред., 2007. *Формування дослідницької культури молодих науковців* : [колективна монографія]. Київ : Педагогічна думка, с. 92.

<sup>320</sup> Яновський, А. О., 2010. *Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса : Південноук. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.

<sup>321</sup> Єрмакова, І. П., 2011. *Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Кіровоград : Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.

культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства<sup>322</sup>.

В усіх цих працях ключовим поняттям є "дослідницька діяльність учителя", розкривається сутність взаємопов'язаних понять "дослідницькі вміння", "дослідницька культура", "дослідницька технологія" та пропонуються авторські підходи до підготовки вчителів-дослідників.

Особливого наукового аналізу заслуговують кандидатські дисертації Л. Коржової та П. Горкуненко, присвячені підготовці вчителів початкової школи до дослідницької діяльності. Зокрема, Л. Коржова в дисертації "Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень" (2002 р.) визначила основні параметри поетапної моделі надання знань та умінь випускникам педагогічних вузів, обґрунтувала й апробувала блок-модульний підхід до наукової підготовки студентів, що базується на принципах цілісності, системності, інтегративності тощо.

Однак її робота має більш загальний характер і не розкриває специфіки підготовки студентів до означеної проблеми на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, окрім того, інтелектуально-змістовий компонент розробленої моделі не дає чітких уявлень про місце та роль педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкової школи<sup>323</sup>.

П. Горкуненко в дисертації "Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи" (2007 р.). розкрив особливості підготовки студентів першого освітньо-кваліфікаційного рівня ("молодший спеціаліст") до дослідницької педагогічної діяльності. Дослідник зауважив, що під час навчання студентів у педвузах потрібно приділяти більше уваги насамперед їх методологічній підготовці, підвищенню їхньої методологічної і дослідницької культури як інтегративної характеристики рівня володіння учителем сучасними знаннями, вміннями і здібностями у використанні на практиці наукових принципів, методів і засобів, необхідних і достатніх для самостійної дослідницької діяльності. Він розкрив зміст понять "науково-дослідна робота студентів" та "готовність майбутніх учителів до

---

<sup>322</sup> Луценко, І. В., 2011. *Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ : Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.

науково-дослідної діяльності". Проте в означеному дисертаційному дослідженні немає чіткого пояснення сутності поняття "науково-дослідна робота вчителя початкової школи"; не уточнено чим вона відрізняється від науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти і який між ними взаємозв'язок; часто поняття "науково-дослідна діяльність" підмінюється поняттям "науково-дослідницька діяльність"<sup>324</sup>.

З метою визначення методологічного підґрунтя проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, ми провели аналіз науково-педагогічного фонду докторських досліджень, що дозволяє накреслити такі напрями вивчення означеної проблеми, які здійснені в Україні: концепція цілісності та її реалізація в професійній підготовці майбутніх учителів (В. Семиченко); генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX ст.) (Г. Кловак); система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки (М. Князян); теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності (Є. Кулик); система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності (С. Мартиненко).

Аналіз дисертації Є. Кулика показав, що системотвірним елементом функціонування педагогічної дослідницької діяльності, на його думку, є науково-дослідні завдання, які забезпечують поступове, поетапне нагромадження студентами досвіду педагогічної дослідницької роботи в будь-якій організаційній формі навчання та забезпечують самоорганізацію самостійності у здійсненні цієї діяльності. Під таким завданням він розуміє проблемне завдання, спрямоване на вивчення певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність. Тому значне місце в його моделі педагогічної дослідницької діяльності займає науково-дослідне завдання, а в

<sup>323</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет.

<sup>324</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

системі підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності – педагогічне дослідницьке завдання<sup>325</sup>.

На особливу увагу заслуговують кандидатська дисертація О. Мельник (2002 р.)<sup>326</sup> та докторська дисертація С. Мартиненко (2009 р.)<sup>327</sup>, оскільки суб'єктами цих досліджень, як і нашого, є майбутні учителі початкових класів, окрім того діагностична діяльність є складовою дослідницької діяльності. С. Мартиненко встановила, що діагностична діяльність належить до провідних функцій професійної діяльності вчителя, і визначила, що діагностичне вивчення може бути організоване з різною метою: з метою педагогічної селекції, для того, щоб відібрати дітей за принципом "здібний – нездібний"; або з метою виявити можливості, здібності дітей, щоб відрегулювати (уповільнюючи чи прискорюючи) темп навчання, зменшувати або збільшувати обсяг передбачуваних видів робіт, внести зміни в порядок подачі матеріалу, попередити труднощі в навчанні. Діагностична діяльність може мати різні етичні відтінки і бути гуманною або раціональною, шкідливою для дитини. Науковець уклала методичне портфоліо діагностичного супроводу, яке містить систематизовані додаткові матеріали для проведення педагогічної діагностики; розробила модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності та етапи адаптивного управління процесом підготовки студентів до діагностичної діяльності. Під системою підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності вона розуміє впорядковану сукупність педагогічних умов, засобів і особистісно зорієнтованих технологій (проблемно-пошукові, ігрові, діалогічні, творчі, проектні). Особливе місце в системі підготовки вона відводить розробленому нею спецкурсу "Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи".

Вважаємо, що ця наукова праця є суттєвим внеском у вирішення проблеми

<sup>325</sup> Кулик, Є. В., 2006. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності* : автореф. дис. доктора пед. наук. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, с. 18, 21, 24.

<sup>326</sup> Мельник, О. М., 2002. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності*. Кандидат наук. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України.

<sup>327</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. Однак вона не вичерпує всіх аспектів досліджуваного нами питання, оскільки діагностична діяльність учителя є вужчим поняттям, порівняно з дослідницькою діяльністю. Також ця робота не пов'язана з підготовкою студентів педагогічних коледжів<sup>328</sup>.

Слід наголосити, що останнім часом активно розробляються проблеми професійної підготовки вчителів певного фаху: зокрема, теоретичні й методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін досліджуються В. Орловим<sup>329</sup>; система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури розкривається у дисертаційній роботі О. Семеног<sup>330</sup>; система психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів висвітлюється Л. Хомич<sup>331</sup>; теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах вивчаються Б. Шияном<sup>332</sup>. Однак основи професійної підготовки вчителя початкової школи до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти залишаються поза увагою науковців.

Вимоги, що висуваються до професійної підготовки педагога у кожному з окреслених вище досліджень, дозволяють констатувати необхідність використання всього потенціалу навчально-виховних заходів (навчально-пізнавального, науково-дослідницького, практичного спрямування), упровадження інноваційних технологій, які забезпечували б суб'єктний характер професійного становлення студентів, розширення інтеграції психолого-педагогічного та спеціального сегментів підготовки фахівця, зокрема вчителя початкових класів.

Отже, досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у педагогічній теорії, ми виявили ефективні

<sup>328</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України.

<sup>329</sup> Орлов, В. Ф., 2004. *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>330</sup> Семеног, О. М., 2005. *Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету)*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>331</sup> Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

шляхи вирішення означеної проблеми. Ними є: розвиток у студентів пізнавального інтересу до самостійної дослідницької діяльності, творчого, нестандартного мислення; формування системи дослідницьких знань й умінь у контексті загальної професійної підготовки; організація науково-дослідної роботи студентів в аудиторний і позааудиторний час; організація процесу навчання як дослідження проблем.

Ученими у процесі вивчення теоретичних засад підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень визначено структуру та зміст компонентів готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності; обґрунтовано принципи організації науково-дослідної діяльності студентів; виокремлено чинники, що сприяють активізації наукової творчості студентів; розкрито сутність, види, умови та методику формування дослідницьких умінь; конкретизовано зміст, методи та форми навчально-дослідної роботи.

### **2.3 Особливості підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень за кордоном**

У контексті нашого дослідження науковий інтерес становить досвід зарубіжних країн щодо підготовки студентів до дослідницької діяльності, врахування якого допоможе реалізувати принцип оптимального поєднання традиційного з інноваційним у процесі розроблення моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Свій вибір ми зосередили на економічно розвинених країнах Західної Європи, а також на США, Канаді, Китаї та Японії, адже потужний розвиток цих країн вирізняється якістю підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів. На сучасному етапі розвитку освіти дослідницька діяльність студентів у цих країнах визначається важливим шляхом професійної підготовки фахівців, оскільки вона сприяє розвитку творчих сил, самостійності, наукового світобачення молоді, залучення її до

---

<sup>332</sup> Шиян, Б. М., 1997. *Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти.

вирішення глобальних актуальних проблем сьогодення<sup>333</sup>.

Принципово важливим для нас було виявлення методичного інструментарію розвитку та саморозвитку студентів у закладах вищої освіти США, Канади, Західної Європи, Китаю та Японії, їхньої підготовки до майбутньої пошукової діяльності. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців показав, що в цих країнах накопичено досить цікавий досвід використання різноманітних методів підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Методичний інструментарій підготовки до дослідницької діяльності**

№	Країни зарубіжжя	Науковці	Методи підготовки до дослідницької діяльності
1.	США	С. Брайс, Г. Голм, В.А Дикань, В. Загвоздін, К. Кларк, М. Князян, Т. Кошманова, Т. Равчина, Ш. Рао, Р. Тайлгеймер, С. Флоріо-Расейн	портфоліо, етнічна автобіографія, створення проектів, аутентична бесіда, публічна презентація проектів, метод кейсів
2.	Канада	Л. Карпинська, М. Князян	індивідуальні дослідницькі проекти, доповіді, підготовлені питання
3.	Німеччина Франція Швеція	Г. Андреева, Р. Бал, І. Задорожна, Л. Зязюн, Ю. Дерябін, Ю. Кіщенко, М. Князян, У. Ордон, Л. Пуховська, Б. Сітарська, Н. Сичкова, А. Турчин, Б. Стефанік	пропедевтичне ознайомлення студентів з технікою дослідницької роботи, мікровикладання, письмові роботи у вигляді есе
4.	Китай Японія	А. Авдулов, В. Єлманова, М. Князян, С. Су, Ч. Сяомань, А. Кулькін	дослідницькі проекти

Зупинимось на педагогічному досвіді США. На думку С. Власенко, це практично єдина країна в світі, де створена така форма організації науки, в якій органічно переплітається процес навчання і висока якість наукових досліджень<sup>334</sup>.

Відмінними рисами організації підготовки майбутніх учителів у США є диференціація й індивідуалізація навчання в межах особистісного підходу до навчання майбутніх педагогів, практична спрямованість кожного курсу,

<sup>333</sup> Шквир, О. Л., 2013. Методи підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності: зарубіжний досвід. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps\\_2013\\_3\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps_2013_3_25.pdf)> [Дата звернення 20 серпня 2017].

<sup>334</sup> Власенко, С. П., 2001. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, с. 48.



варіативність практичних методів навчання у межах діяльнісного підходу, акцент на формування спеціальних педагогічних знань на основі інтеграції отриманих знань і вмінь із різних блоків дисциплін<sup>335</sup>.

У контексті підготовки вчителів у США, як зазначають науковці (В. Дикань, В. Загвоздкін, Т. Кошманова), найбільш популярними сьогодні є конструктивістські моделі підготовки вчителя, які передбачають застосування таких методів дослідницької діяльності, як портфоліо, етнічна автобіографія, створення проектів, аутентична бесіда, публічна презентація проектів, метод кейсів<sup>336</sup>.

Розкриємо сутність цих методів. *Портфоліо* розглядається як колекція результатів індивідуального напрацювання студента, його власного дослідницького доробку. Науковці наголошують, що портфоліо є засобом збереження думок, ідей, навчальних досягнень студента, який знаходиться в постійному розвитку. У практиці вищої школи США найбільш відомі такі типи портфоліо: "робочий портфоліо" (містить роботи, що допомагають оцінити прогрес студента протягом певного відрізка часу), "шоукейс портфоліо" (зосереджує оригінальні цікаві роботи, що можуть розглядатися як найкращі), "портфоліо для записів" (включає записи, за які студенту виставляються оцінки, що допомагає встановити динаміку навчального прогресу або регресу студента)<sup>337</sup>. Узагальнюючи власний досвід, К. Кларк зазначає, що в процесі створення робочого портфоліо студенти готують оповідання із запропонованої проблеми, спираючись на педагогічний досвід, здійснюють теоретичне дослідження й підбирають художні книги й фільми, пов'язані з предметом дослідження<sup>338</sup>.

Оскільки в американській педагогічній науці вміння розглядається як безперервний процес осмислення власного досвіду, то особливого значення набуває такий вид дослідницької роботи, як *етнічна автобіографія*, що передбачає дослідження культури, літератури, ідентичності у власному житті та в житті інших

<sup>335</sup> Кошманова, Т. С., 2002. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 pp.)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>336</sup> Шквир, О. Л., 2013. Методи підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності: зарубіжний досвід. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps\\_2013\\_3\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps_2013_3_25.pdf)> [Дата звернення 20 серпня 2017].

<sup>337</sup> Кошманова, Т. С. 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 pp.)*. Львів: Світ.

<sup>338</sup> Clark, C. M., 1998. Hello learners: Living social constructivism. *Teaching Education*, № 10 (1), pp. 89-110.

людей. Аналіз та узагальнення свого життя у ракурсі певної педагогічної проблеми дозволяє студентам систематизувати накопичений досвід, виробити авторські стратегії навчання й виховання, виходячи з необхідності оминати пережиті негативні ситуації. К. Кларк, С. Флоріо-Раейн та ін. підкреслюють, що таким чином студент створює колекцію своїх історій, які сприяють його особистісному й професійному зростанню<sup>339; 340; 341; 342</sup>.

Розроблення *проекту* як методу підготовки до дослідницької діяльності спрямований, насамперед, на самостійне здобування й застосування студентами знань, оволодіння вміннями аналізувати інформацію, вибудовувати чітку структуру набутих знань. В університетах США у процесі виконання проекту студент орієнтований на авторське бачення проблеми. Цікавим є те, що студентам пропонується оформити власні ідеї шляхом написання книги. Головною визначальною рисою проектів є їх професійне спрямування<sup>343</sup>.

Функції *аутентичної бесіди* полягають у поглибленні знань студентів, активізації їхнього мислення, системному узагальненні знань на основі обміну досвідом. Викладення власних ідей, їх аргументація, підтвердження реальними фактами з наступним взаємним аналізом різних позицій слугують розвитку рефлексивного самосприйняття майбутніх учителів, їхнього критичного мислення, проникливого розуміння думок іншого. Як зазначається науковцями<sup>344; 345</sup>, у ході аутентичної бесіди студенти, "розмірковуючи вголос", отримують нові знання, роблять певні педагогічні відкриття.

*Публічна презентація* проектів спрямована на трансформацію студентом своїх знахідок у колі однодумців. Студент представляє публіці свою робочу теорію у

<sup>339</sup> Кларк, К. М. та Кошманова, Т. С. ред., 2000. *Культура і спільнота у становленні педагога*. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка.

<sup>340</sup> Florio-Ruane, S., 1994. The Future teachers Authobiography Club: preparing educators to support Literacy Learning in Culturally Diverse Classrooms. *English Education*. Vol. 26. № 1, pp. 52-67.

<sup>341</sup> Glasser, W. 1992. *The Quality School. Managing Students without Coersion*. Second, Expanded Edition. Harper Perennial : Harper Collins Publishers.

<sup>342</sup> Murray, F., 1993. "All or none" criteria for Professional Development Schools. *Educational Policy*, № 7 (1), pp. 61-73.

<sup>343</sup> Кошманова, Т. С. 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.)*. Львів : Світ.

<sup>344</sup> Кошманова, Т., Брайс, Л., Голм, Г., Нейшинз Джонсон, Л., Равчина, Т. 2005. *Педагогіка для громадянського суспільства* : навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей. Львів : видавничий центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка.

<sup>345</sup> Bruner, J. S., 1992. The narrative construction of reality. In: H. Beilin & P. B. Puffall, ed. *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 229-248.

формі цікавої, захоплюючої доповіді, яка містить наукову аргументацію власної позиції та опору на досвід.

Метод *кейсів* (від англійського case – випадок, ситуація) є досить поширеним як у практиці вищої школи США, так і інших країнах. Він спрямований на оволодіння вміннями критично мислити, швидко вибирати оптимально конструктивні варіанти власної поведінки та діяльності в умовах педагогічних проблемних ситуацій. Метод кейсів сприяє поглибленому розумінню студентами специфіки педагогічної праці, інтенсивній актуалізації ними накопичених знань та досвіду, їх переконструюванню та систематизації. Великого значення набуває взаємодія між студентами у ході розв'язання педагогічної ситуації, їх взаємне збагачення думками, накопиченими знаннями та досвідом<sup>346</sup>.

Означені методи підготовки до дослідницької діяльності забезпечують системність фахових знань та сприяють формуванню рефлексивних і когнітивних дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів. Науковці наголошують, що ці методи дозволяють студенту переосмислити власний досвід та вдосконалити його відповідно до наукового рівня.

Вивчення досвіду педагогічних закладів вищої освіти Канади показало, що провідними методами підготовки студентів до дослідницької діяльності є індивідуальні дослідницькі проекти, доповіді, підготовлені питання. Основною метою дослідницької роботи студентів є оволодіння вміннями наукового пошуку, розвиток гнучкості, дієвості, мобільності, критичності мислення, формування особистої відповідальності, самостійності та креативності. Науковці доводять, що найпоширенішим методом є *підготовлені питання*. Вони заздалегідь пропонуються студентам для їх творчого осмислення, проведення відповідної дослідницької діяльності на рівні теорії та практики. Розкриття цих питань передбачає інтердисциплінарну взаємодію знань, їх структурування, переосмислення, трансформацію відповідно до предмета пізнавальної діяльності. Питання повинні бути чітко сформульованими й обов'язково активізувати творчий потенціал

<sup>346</sup> Князян, М. О., 2007. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки. Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

особистості, її інтелектуальні здібності, позитивну мотивацію.

Вивчення системи організації дослідницької роботи у країнах Західної Європи свідчить про посилення тенденції до об'єднання навчальної й дослідницької діяльності. Науковці виділяють такі рівні оволодіння дослідницькою діяльністю:

- базовий рівень, який передбачає організацію навчально-дослідницької роботи на початковому етапі навчання. На дослідницьку діяльність відводиться дві третини навчального часу; вона планується, скеровується й контролюється викладачем. На цьому етапі студенти оволодівають основними дослідницькими вміннями;

- основний рівень – дослідницька діяльність на старших курсах. До посиленої дослідницької роботи залучаються студенти, орієнтовані на наукову діяльність на етапі післядипломної освіти. Як відмічають учені (Ю. Дерябін, У. Ордон, Н. Сичкова, Б. Сітарська), саме на цьому рівні студенти готуються до спеціалізованої дослідницької роботи, що віддзеркалює своєрідність їх професійної діяльності. Керівники дослідницької діяльності ставлять за мету закласти підвалини випереджувального дослідницько-творчого саморозвитку особистості впродовж життя<sup>347</sup>.

У Німеччині, Франції, Швеції поширеними методами дослідницької діяльності є *пропедевтичне ознайомлення студентів з технікою дослідницької роботи* (методологія наукової діяльності, робота з теоретичною літературою, організація експерименту, методи емпіричного дослідження, оформлення результатів пошукової роботи тощо) на вступних курсах та семінарах.

У Німеччині єдність навчальної й наукової роботи є провідним принципом функціонування вищої освіти. Метою дослідницької діяльності студентів є навчити останніх аналізувати наукову інформацію та організовувати власну й колективну пошукову роботу для отримання об'єктивно нових результатів, орієнтованих на майбутню професійну діяльність. Навчання вибудовується навколо виконання певного проекту, що вимагає застосування полідисциплінарних знань. Як свідчать

---

<sup>347</sup> Князян, М. О., 2007. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки. Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

наукові джерела (Н. Сичкова, А. Турчин), оволодіння студентами методами дослідницької роботи відбувається на семінарських заняттях трьох видів: просемінарах, семінарах та оберсемінарах, де навчання організовується у вигляді вільної групової дискусії. Є досить поширеними також викладання студентами перед аудиторією самостійно опрацьованого матеріалу (викладання студентами для студентів) та об'єднання їх у дослідницькі групи.

Характерною рисою організації дослідницької діяльності у Німеччині є тісна співтворчість студентів й викладачів, що забезпечує більш чітке усвідомлення студентом власного місця та ролі у пошуковій діяльності, вироблення ним авторської позиції у розрізі стратегічних, тактичних та оперативних цілей, активізацію процесів розвитку наукового світогляду та інтелектуальних умінь<sup>348</sup>.

Вивчення досвіду організації дослідницької роботи у підготовці майбутніх учителів у Західній Європі (Г. Андрєєва, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, Л. Пуховська) свідчить, що на фоні інтеграції педагогічних дисциплін теоретичного спрямування її основними методами є мікрОВикладання та письмові роботи у вигляді есе. У процесі підготовки письмової роботи у вигляді есе студенти опираються на матеріал лекцій з використанням напрацьованого доробку у шкільній практиці. *Есе* готуються кожного семестру, обговорюються з тьютором, який проводить індивідуальні консультації та групові дискусії за темою дослідницької роботи. Саме тьютор здійснює керівництво самостійно-дослідницькою діяльністю студентів, надає необхідні рекомендації, здійснює аналіз ефективності цієї діяльності, організовує колективне обговорення її результатів тощо<sup>349</sup>.

Метод *мікрОВикладання* застосовується на початковому етапі навчання. Цей метод дослідницької роботи дозволяє забезпечити глибоку рефлексію студентами свого стилю педагогічної діяльності; колективний аналіз характеру мікрОВикладання відкриває можливості взаємної інтроспекції студентів.

Дослідження науковців (Л. Зязюн, Р. Бал, Б. Стефанік та ін.) свідчать про те,

<sup>348</sup> Князян, М. О., 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки*. Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

<sup>349</sup> Пуховська, Л. П. 1997. *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі спільність і розбіжності* : [монографія]. Київ : Вища школа.

що професійна підготовка вчителів у Франції ставить за мету, як зазначається у теоретичних джерелах<sup>350; 351; 352; 353</sup>, забезпечення взаємодії теорії та практики. З цієї позиції студенти самостійно мають оволодіти вміннями використовувати отримані теоретичні знання у процесі викладання навчальної дисципліни; встановлювати багатосистемні міждисциплінарні зв'язки; здійснювати адаптацію навчальної інформації відповідно до своєрідності учнівського контингенту; підбирати методи, ефективні у контексті навчальної діяльності конкретного класу.

Отже, в країнах Західної Європи в організації дослідницької діяльності значна увага приділяється системному зв'язку теорії і практики. Великого значення набуває критичне оцінювання студентом ідей, теорій та концепцій. На перший план виноситься вироблення власної позиції, домінують демократичні, дискусійні, креативні методи, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють встановити партнерські стосунки як всередині групи, так і між студентами й викладачем.

Аналіз наукових праць (С. Су, Ч. Сяомань) щодо організації дослідницької діяльності в навчальних закладах Китаю свідчить про орієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток у молоді творчого мислення, формування вмінь самостійного пошуку та опрацювання інформації, необхідної для розв'язання актуальних проблем. Освіта спрямована на перехід від системи передачі значної кількості теоретичних знань до системи навчання елементам дослідження (Ч. Сяомань). Першочергового значення набувають завдання щодо виховання ініціативності та самостійності, розвитку пізнавальних здібностей, емоційно-чуттєвої сфери майбутніх фахівців, а також їхньої здатності плідно спілкуватися та співпрацювати з іншими<sup>354</sup>.

Заслуговує на увагу система виховання самостійності у навчальних закладах

<sup>350</sup> Зязюн, Л., 2002. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*, вип. II, с. 177-191.

<sup>351</sup> Bail, R., 2004. Du temps libéré pour apprendre. *Le français dans le monde*, № 328, pp. 49-51.

<sup>352</sup> Stefanink, B. & Balacescu, I., 2002. Traduction et créativité. *Le français dans le monde*, № 320, pp. 41-43.

<sup>353</sup> Stoytchéva, M. & Maynier, J.-F., 2004. Utiliser les technologies de l'information et de la communication. *Le français dans le monde*, № 335, pp. 40-51.

<sup>354</sup> Князян, М. О., 2007. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки. Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

Японії. Японцям з дитинства прищеплюють здатність до дослідницької діяльності, що передбачає вміння ставити перед собою мету, обирати правильні рішення та реалізовувати їх. Виділяються такі компоненти цього процесу: визначення мети будь-якої діяльності; правильний вибір оптимальних способів; складання програми дій, яка б передбачала врахування конкретної ситуації; втілення прийнятих рішень. Як зауважують науковці (А. Авдулов, В. Єлманова, А. Кулькін), сенс волі полягає в тому, аби творчо використовувати як внутрішні (інтелект, інтуїцію, здібності), так і зовнішні (поради, допомогу) можливості. Здатність до самостійної діяльності виховується паралельно із суворим дотриманням соціальних норм, які розглядаються як внутрішньо необхідні для кожної особистості. У вищих навчальних закладах дослідницьку діяльність, яка, насамперед, передбачає роботу над різноманітними творчими проектами, спрямовано на розвиток розумових здібностей, критичності мислення, умінь мобільного опрацювання значної кількості інформації<sup>355</sup>.

Отже, вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності дозволяє визначити суттєву особливість: використання таких методів у підготовці майбутніх фахівців, які уможливлюють розвиток творчих здібностей кожної особистості, її здатності до колективної наукової співпраці, оволодіння нею дослідницькими вміннями, що забезпечують високу ефективність майбутньої професійної діяльності. Визначаємо такі методи підготовки, як портфоліо; створення та презентація проектів, зокрема дослідницьких; пропедевтичне ознайомлення студентів з технікою дослідницької роботи; мікрОВикладання; підготовлені питання тощо. Цей досвід буде використаний нами при розробці операційно-діяльнісного компонента ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Проведене дослідження створило підґрунтя для вивчення і подальшого визначення змісту, методів та форм професійної підготовки вчителя початкових

---

<sup>355</sup> Князян, М. О., 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки*. Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

класів до проведення педагогічних досліджень з урахуванням специфіки такої діяльності.

## **2.4 Специфіка проведення педагогічних досліджень учителями початкових класів**

Однією із загальносвітових тенденцій розвитку суспільства є спрямування практичних працівників, зокрема вчителів початкових класів, до науки, наукових досліджень. На думку В. Загвязинського, дослідницький елемент "... був, є і ще більшою мірою буде важливим елементом практичної діяльності педагога"<sup>356</sup>.

Молодший шкільний вік, як ніякий інший етап шкільної освіти, багатий ресурсами, які треба вчасно виявляти, підтримувати і розвивати, здійснюючи суб'єкт-суб'єктну навчально-виховну взаємодію. Вчитель початкових класів має вивчати індивідуальні особливості учнів, створювати оптимальні умови для визначення дитячих потреб і вікових можливостей, сприяти розвитку дитячих здібностей, підтримувати психічне і фізичне здоров'я учнів. Тому важливою педагогічною умовою організації роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є з'ясування змісту виду діяльності вчителя як дослідника.

На думку О. Савченко, серед багатьох функцій, якими має володіти вчитель початкових класів, важливою є дослідницька<sup>357</sup>, сутність якої, як зазначають науковці, полягає в проведенні вчителем у галузі свого предмета наукових (педагогічних) досліджень, збагачення дисципліни, котру він викладає, новітніми даними й висновками<sup>358</sup>.

Значний внесок у розроблення проблеми дослідницької діяльності вчителя початкової школи зробив В. Сухомлинський, зокрема, підкреслюючи великі можливості педагогічної діяльності саме вчителя початкової школи, він вважав, що першою сходинкою педагогічної майстерності є дослідницька робота. "Якщо ви

<sup>356</sup> Загвязинский, В. И. 1980. *Учитель как исследователь*. Москва : АПИ, с. 14.

<sup>357</sup> Савченко, О. Я., 2007. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*, травень, с. 5.



хочете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалось у сумну одноманітну повинність, – зазначав він, – ведіть кожного вчителя на щасливу доріжку дослідження. Стає майстром педагогічної праці скоріше за все той, хто відчує в собі дослідника"<sup>359</sup>. Учений вважав, що щоденна праця, збагачена теоретичним мисленням, стає джерелом думки, нових відкриттів, із яких народжуються теоретичні узагальнення про закономірності виховання. В. Сухомлинський наголошував на значенні не лише глибоких знань своєї справи відповідно до сучасних вимог, але й на потребі бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку та розуміти цей процес за логічною наступністю<sup>360</sup>. Він писав, що протягом 25 років педагогічний колектив, який він очолював, вивчав духовний розвиток значної кількості 6–10 річних дітей з різних родин, використовуючи для цього різноманітні методи науково-педагогічного дослідження. Результатом багаторічної дослідницької роботи педагога було визначення таких вікових особливостей діяльності молодших школярів, як емоційність; любов до гри; захопленість працею; нестійкість прагнень та інтересів дітей молодшого шкільного віку, що залежать від тієї діяльності, якою зайнятий на даному етапі колектив; багата уява тощо<sup>361</sup>.

Водночас учений наголошує, що з кожним роком рівень розвитку інтелектуальних емоцій у дітей, що починають навчатися, підвищується. Інтерес до машин і технологічних процесів зростає, тоді як до рослин, тварин та птахів зменшується. Ця тенденція простежується і сьогодні.

Значним успіхом науково-дослідної роботи В. Сухомлинського та педагогічного колективу Павлівської школи є відкриття низки закономірностей процесу виховання молодших школярів, серед яких: "Чим глибше враження дитини від безпосереднього сприймання, чим яскравіші образи уяви, створені словами

<sup>358</sup> Литвин, В., Андрущенко, В., Гурджій, А. та ін., 2004. *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття*. Кн. 3: Модернізація освіти. Київ : Навчальна книга.

<sup>359</sup> Сухомлинський, В. А. 1982. *Разговор с молодым директором школы*. Москва : Просвещение, с. 72.

<sup>360</sup> Сухомлинський, В. О., 1976. Павлівська середня школа. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.4, С. 7-390.

<sup>361</sup> Сухомлинський, В. О., 1975. Духовний світ школяра. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа, Т.1, с. 249-273.

педагога, тим гострішою стає потреба відтворити світ у лініях і фарбах"<sup>362</sup>.

Аналіз педагогічних праць видатного педагога доводить, що дослідницька діяльність учителів Павлиської школи здійснювалася за трьома напрямками, котрі мають місце і в сучасній початковій школі: індивідуальна дослідницька робота вчителя з метою отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних знань, які сприяють удосконаленню процесу виховання, навчання й розвитку дітей і дають змогу вчителю ефективно та якісно вирішувати конкретні навчально-виховні завдання; колективна дослідницька діяльність (робота над комплексною темою, творчим проектом, в основі яких є вивчення особистості учня); залучення молодших школярів до дослідницької діяльності в процесі вивчення різних шкільних дисциплін<sup>363</sup>.

В. Сухомлинський зазначав, що індивідуальна дослідницька робота вчителя має бути спрямована на вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини. У порадах учителеві, який готується працювати з першим класом, видатний педагог розкриває основні сторони вивчення учня, серед яких здоров'я дитини є визначальним ("Без знання здоров'я дитини неможливе правильне виховання, адже залежно від стану здоров'я кожна дитина потребує не тільки індивідуального підходу, але й цілої системи захисних заходів, які б зберігали й зміцнювали здоров'я"). Варто досліджувати і взаємовідносини в сім'ї, від чого, на думку вченого, залежить фізичне здоров'я, розумові інтереси, духовність дитини. Також необхідно вивчати тип мислення кожної дитини (математичне чи художнє) для того, щоб правильно здійснювати педагогічне керівництво розумовою працею учнів<sup>364</sup>.

Досить цікавими є його поради щодо ведення педагогічного щоденника, який, за переконаннями В. Сухомлинського, є джерелом роздумів та творчості. "Щоденник допомагає зосередити думку, спрямувати розумові зусилля на щось одне. Щоденник учить думати". Такий щоденник, на думку вченого, має вестися роками для того, щоб була можливість співставляти результати спостережень та визначати сучасні тенденції розвитку молодших школярів. У ньому мають бути дані

<sup>362</sup> Сухомлинський, В. О., 1975. Духовний світ школяра. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа, Т.1, с. 279.

<sup>363</sup> Шквир, О. Л., 2011. Проблема педагогічних досліджень у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 10, с. 525-529.

про пізнавальні інтереси учнів, міцність їхніх знань, особливості поведінки, інформація про батьків, домашні бібліотеки тощо. Видатний педагог наголошує, що значне місце в щоденнику мають займати записи про важких дітей<sup>365</sup>.

Другий напрям дослідницької роботи, до якої має бути готовий учитель початкової школи, – це колективна діяльність. Не втрачають актуальності думки В. Сухомлинського про те, що творчість педагогічного колективу невіддільна від наукового дослідження власної праці та глибокого вивчення дитини. Тобто, проблеми дослідження своєї праці і вивчення особистості дитини – обов'язкові елементи творчої діяльності кожного вчителя, вони спільні для колективної творчої дослідницької діяльності вчителів школи. "Свій обов'язок педагогічний колектив убачає в тому, щоб усе, що стосується кожної дитини, – її мислення, її емоції, задатки, здібності, інтереси, нахили, захоплення знали всі педагоги", – писав видатний учитель у праці "Павлиська середня школа"<sup>366</sup>. Тому двічі на місяць у Павлиській середній школі проводився психологічний семінар або науково-педагогічна рада, які присвячувалися проблемам розвитку особистості учня. На таких засіданнях виступали вчителі-класні керівники, які аналізували рівень вихованості класу, давали характеристику окремим учням. Про дітей висловлювали свої думки й інші вчителі, які добре знали їх. У підсумку колектив визначав шляхи виховної роботи з учнями та роль кожного вчителя у процесі утвердження кожної дитини як особистості.

Основними компонентами технології організації колективної наукової роботи у Павлиській школі були спільна мета (наприклад, "вивчити роль малювання в духовному житті дітей"<sup>367</sup>), методи педагогічного дослідження (спостереження за діяльністю дитячих колективів у школі і в дошкільних закладах, за участю дітей в праці та іграх, опитування батьків, аналіз учнівських творів, узагальнення, порівняння, систематизація, експеримент тощо), колективне обговорення результатів роботи, загальні висновки. Надзвичайної уваги в організації колективної дослідницької діяльності вчителів В. Сухомлинський надавав особистому прикладу

<sup>364</sup> Сухомлинський, В. О., 1976. Сто порад учителям. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.2, с. 511-512.

<sup>365</sup> Сухомлинський, В. О., 1976. Сто порад учителям. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.2, с. 530.

<sup>366</sup> Сухомлинський, В. О., 1976. Павлиська середня школа. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.4, С. 56..

керівника школи як дослідника, що здатний зацікавити інших. Особистий приклад видатного педагога, а ще відвідування його уроків та індивідуальні бесіди про сутність педагогічної праці, надихали вчителів на творчу дослідницьку діяльність. Намагання досягнути таємниці дитячого мислення стало щоденною колективною дослідницькою роботою, що духовно об'єднувала вчителів. Директор разом із учителями початкових класів створили книгу "Триста сторінок книги природи" – опис 300 уроків. Ця праця дала змогу, крім реалізації своїх творчих задумів, дослідити емоційне забарвлення слова, що народжується в процесі спостереження дітей за природою; проблему єдності думки і почуття; прийоми мислення на різних етапах навчання тощо.

В. Сухомлинський наголошував: "Якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, в нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду"<sup>368</sup>. У результаті після декількох років такої роботи вчителі виступали з доповідями на теоретичному семінарі або на засіданні педагогічної ради. Кожна з таких доповідей була частиною колективної дослідної роботи. В. Сухомлинський зазначав, що в їхній школі випускався рукописний збірник "Педагогічна думка", в якому значна частина вчителів опублікували свої доповіді у вигляді статей.

Отже, вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського переконливо доводить, що важливою функцією вчителів початкової школи, окрім навчальної, виховної, розвивальної, є дослідницька<sup>369</sup>.

Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності вчителя початкової школи, сутність *дослідницької функції вчителя початкових класів*, на нашу думку, полягає у самостійній пошуково-творчій діяльності вчителя, що здійснюється з використанням методів педагогічного дослідження з метою вивчення молодших школярів, їхніх батьків, умов успішної педагогічної взаємодії з ними та відповідного вдосконалення освітнього процесу в початковій школі. За допомогою проведення

<sup>367</sup> Сухомлинський, В. О., 1975. Духовний світ школяра. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа, Т.1, с. 279.

<sup>368</sup> Сухомлинський, В. О., 1976. Пависька середня школа. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.4, С. 72, 79.

<sup>369</sup> Шквыр, О. Л., 2013. Вопросы творческой исследовательской деятельности учителя в наследии В. А. Сухомлинского. В: В. Г. Рындак, отв. ред. *Творческая личность : технологии и методики ее развития. Международная научно-практическая конференция*. Оренбург, 23-24 апреля 2013 : сб. статей : в 2 т. Оренбург : Изд-во ОГПУ. Т. 1, с. 193-203.

педагогічних досліджень учитель виконує такі завдання:

1. Визначає закономірності навчання та виховання молодших школярів.
2. Вивчає вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень їх вихованості та розвитку, особливості сімей молодших школярів та сімейного виховання.
3. Виявляє обдарованих, важковиховуваних та інші категорії дітей.
4. Організовує експериментальну перевірку на науковій основі своїх педагогічних знахідок.
5. Упроваджує передовий педагогічний досвід.
6. Удосконалює форми, методи та засоби навчально-виховної роботи з учнями та роботи з батьками молодших школярів.
7. Розробляє новітні педагогічні технології<sup>370</sup>.

Окрім того, сучасний учитель, виховуючи учнів початкової школи, має залучати їх до пошукової діяльності, вчити спостерігати, експериментувати, відкривати причинно-наслідкові зв'язки, що є необхідною умовою розумового розвитку молодших школярів та реалізації принципу наступності між початковою, середньою та старшою школою.

Злиття практичної діяльності вчителя початкової школи з науково-дослідною призводить до розуміння і правильного пояснення теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблем, що є запорукою постійного розумового занурення дослідника в суть справи, у конкретні питання навчання і виховання, це основний шлях до підвищення якості освіти сучасних школярів<sup>371</sup>.

Педагогічне дослідження у сфері початкової освіти має суттєві особливості, зумовлені його об'єктом: особистість дитини перебуває на стадії становлення, тому дослідження повинно сприяти її розвитку; оскільки кожне досліджуване явище, що розвивається, пов'язане з іншими, то його необхідно вивчати послідовно, зважаючи не лише на окремо взяті параметри, а й на їх зв'язок з іншими аспектами розвитку; дослідження проблем початкової освіти, як правило, здійснюється в умовах

<sup>370</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, с. 14.

<sup>371</sup> Шквир, О. Л., 2014. Специфіка дослідницької діяльності вчителя початкової школи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_14.pdf)> [Дата звернення 15 вересня 2017].

реального педагогічного процесу.

Конкретизуючи зміст дослідницької педагогічної діяльності вчителя молодших школярів у дисертації "Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", Л. Коржова зазначає, що дослідницька функція вчителя проявляється в процесі вивчення учнів, класу, групи, при спостереженні й аналізі уроку, при внесенні нового в зміст навчання, апробації методів викладання, при аналізі особистого досвіду, критичній оцінці методичних вказівок, при творчому розв'язанні педагогічних завдань<sup>372</sup>.

Робота вчителя початкових класів передбачає постійний пошук, оскільки він працює в умовах змін, зумовлених реформами (починаючи з 1990-х рр.) та співпрацює з людьми. Слід зазначити, що за останні 15 років змінився взаємозв'язок науки та практики, на що вказує у своїх працях А. Новиков. Якщо раніше вчителі "могли спокійно чекати, поки наука, науковці розроблять нові рекомендації", то сьогодні таке очікування стало безглуздом". Тому практики самі розробляють авторські педагогічні технології та методики, що, на думку вченого, є науковим дослідженням учителів<sup>373</sup>.

На основі вивчення державних документів та праць сучасних учених було визначено низку концептуальних та структурно-сутнісних змін, які відбулися у початковій школі та зумовлюють необхідність посилення уваги до дослідницької діяльності вчителів початкових класів. Розкриємо їх.

По-перше, як зазначає О. Савченко, змінився світ дитинства, адже до школи приходять інші діти (більш інформовані, розкуті, але нерідко не підготовлені до навчання і спілкування з ровесниками, з ослабленою увагою, здоров'ям та ін.), яких вчити і виховувати значно складніше, ніж попередні покоління<sup>374</sup>. Робота із сучасними дітьми вимагає від вчителя зміни стереотипу сприймання молодшого школяра як такого, котрий хоче в усьому слухатись учителя. Окрім того, збільшилась кількість школярів із порушенням постави, зору, серцево-судинної системи, нервово-психічного здоров'я; у багатьох першокласників важко

<sup>372</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

<sup>373</sup> Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес, с. 15, 61.

відбувається процес адаптації до школи. У зв'язку зі збільшенням кількості неблагополучних сімей, зниженням рівня педагогічної освіти батьків, негативним впливом засобів масової комунікації спостерігається зростання дитячої злочинності, соціального сирітства, збільшення чисельності "дітей вулиці", поширення серед них паління, алкоголізму, токсикоманії. За таких умов учитель має бути готовий до глибокого вивчення індивідуальних особливостей дітей та їх сімей, однак сучасних психологічних знань, діагностичних матеріалів і умінь йому бракує.

По-друге, початкова школа працює в умовах постійних змін, які запроваджуються зверху через модернізацію програм і нові нормативні документи або ініціюються знизу школами, творчими педагогами. Так, у 2012 р. було впроваджено нові Державні стандарти початкової загальної освіти, навчальні програми, підручники та посібники для початкових класів. У 2016 р. розпочалася нова реформа початкової школи, спрямована на створення комфортних психологічних умов для навчання дитини. У Концепції Нової української школи зазначається, що основними причинами кардинальних змін у початковій школі є перевантаження учнів предметами і навчальним матеріалом, невміння школярів застосовувати набуті знання у житті<sup>375</sup>. Нестабільність, орієнтація на інновації зовнішнього змісту нерідко посувають на периферію вчительської праці найважливіші цілі початкової ланки щодо навчання і розвитку молодших школярів, яких слід повноцінно досягти саме у ці роки (зокрема, предметні і ключові компетентності, адже без них подальше успішне навчання неможливе)<sup>376</sup>. Все це вимагає від учителя наукового мислення, вмінь швидко адаптуватися у новому змісті початкової освіти, проектувати навчально-виховну діяльність за нових умов.

По-третє, складність і гострота проблеми якості освіти зумовили пошук інноваційних педагогічних технологій, метою яких є оволодіння молодшими школярами такими новоутвореннями цього віку, як уміння вчитися, готовність (операційна, змістова) для продовження навчання в основній школі, моральна

<sup>374</sup> Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*, № 8, с. 1-6.

<sup>375</sup> Міністерство освіти України, 2016. *Концепція Нової української школи*. Схвалена колегією Міністерства освіти України 27 жовтня 2016 року. [online]. Режим доступу: < <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> > [Дата звернення 16 листопада 2016].

<sup>376</sup> Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*, № 8, с. 1-6.

вихованість, позитивний соціальний досвід<sup>377</sup>.

Тому всебічне вивчення і розуміння внутрішнього світу учнів залишається аксіомою якісного навчання і виховання. "Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмістовним", – зазначав В. Сухомлинський<sup>378</sup>.

Реалізація особистісного підходу в освітньому процесі здійснюється багатопланово: у врахуванні індивідуальних особливостей дітей, у тому числі стану здоров'я, психологічного, пізнавального, і мовленнєвого розвитку, статевих відмінностей, взаємин із дорослими та іншими дітьми; шляхом гуманізації навчальної взаємодії, суб'єктності стосунків у системі "вчитель-учні". Це передбачає діалогічність і співробітництво в освітньому процесі на засадах взаємної поваги, взаємної залежності та відповідальності, що спонукає дітей до активності, вільного вибору завдань, обміну думками, враженнями, визнає їх право на помилку і самооцінку.

Освоєння ідей особистісно зорієнтованого навчання вимагає оновлення психологічних знань учителя, оволодіння діагностичними вміннями, передбачає застосування природовідповідних методик<sup>379</sup>.

По-четверте, задоволення вимог Державного стандарту в умовах масової початкової освіти об'єктивно зумовлює потребу для кожного вчителя досконалого оволодіння набором ефективних технологій предметного і загальнонавчального значення<sup>380</sup>.

Технологічний підхід включає систему дій учителя і учнів, спрямованих на досягнення наперед визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку<sup>381</sup>. Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики (що, як і у якій послідовності, у якому обсязі слід робити), щоб кожен учитель, застосувавши її,

<sup>377</sup> Шквир, О. Л., 2013. Якість початкової освіти. *Державний стандарт початкової загальної освіти : стан, проблеми, перспективи* : матеріали круглого столу та конференції. Хмельницький : ХГПА, с. 69-71.

<sup>378</sup> Сухомлинський, В. О. 1973. *Серце віддаю дітям*. Київ : Радянська школа, с. 18.

<sup>379</sup> Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*, № 8, с. 1-6.

<sup>380</sup> Шквир, О. Л., 2015. Шляхи вдосконалення якості початкової освіти. В: В. Є. Берека, гол. ред. *Формування професійної компетентності педагогів в умовах упровадження Державного стандарту початкової освіти*: зб. наук. пр. Хмельницький : ФОП Мельник, с. 544-548.

<sup>381</sup> Дубасенюк, О. А. та Іванченко, А. В. 2003. *Практикум з педагогіки* : навч. посібник. Вид. 2-ге, доповнене і перероблене. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т.



міг досягти запланованого результату. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які пропонують описові орієнтири. Технології можуть змінюватися у змістовій частині і частотності завдань, залежно від результатів оперативного зворотного зв'язку, але вони мають бути застосовані повністю, а не за окремими елементами. В умовах чіткого визначення у нових програмах вимог до навчальних досягнень учнів відбувається виразна переорієнтація методики з опису процесу діяльності на процедури досягнення конкретного результату. Вимога до вчителя не "вчити", а "навчати" стає соціально і професійно обов'язковою в контексті запровадження моніторингу якості початкової освіти. Погоджуємося із думкою О. Савченко, що високої якості початкової освіти можна досягти у кожній школі, якщо там працює колектив односторонців, панує дух партнерства, взаємної підтримки та дослідництва<sup>382</sup>. Тому необхідно, щоб учитель умів відповідно до поставленої мети підбирати або розробляти педагогічні технології, вмів працювати в команді односторонців.

По-п'яте, відповідно до нових вимог під час атестації вчителі мають представляти результати дослідницької роботи над вирішенням окремої проблеми свого класу. Це можуть бути дослідницькі проекти, навчально-методичні матеріали, методичні рекомендації, публікації у фахових виданнях тощо.

Аналіз педагогічної преси (журналів "Початкова школа", "Учитель початкової школи", "Педагогічна майстерність", "Рідна школа") за останні п'ять років показав, що проблемі дослідницької діяльності вчителя початкової школи приділяється уваги все більше. З'ясовано, що серед 100 % статей із означеною тематикою 65 % присвячено результатам науково-творчої роботи вчителів, 25 % – організації дослідницької діяльності молодших школярів, 10 % – підготовці студентів (майбутніх учителів початкових класів) до проведення педагогічних досліджень. До прикладу, у журналі "Початкова школа" під рубриками "Методика навчання", "Досвід одного навчального закладу", "Науково-педагогічна творчість", "Авторські програми", "Творча лабораторія вчителя", "З досвіду роботи методичних об'єднань", "Освіта вчителя" розміщені статті вчителів та науковців, у яких описані авторські

<sup>382</sup> Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*, № 8, с. 6.

методики, технології, інноваційний зміст, методи та форми навчання та виховання молодших школярів за нових умов.

Учителі зазначають, що вони постійно розмірковують про те, як підтримати інтерес учнів до навчальних предметів, як зробити навчальний процес науковим і водночас доступним, як навчити дітей учитися, як розвивати здібності учнів, як сформувати дружний дитячий колектив, як створити сприятливі умови для виховання в них загальнолюдських якостей тощо. Тому і виникає необхідність у проведенні педагогічних досліджень учителями початкових класів.

Учитель, який володіє дослідницькими якостями, знаннями й уміннями, котрий має позитивну мотивацію до науково-дослідної роботи, може ефективно організувати дослідницьку діяльність і серед молодших школярів. Так, А. Сологуб стверджує, що засобом підвищення якості вищої професійної освіти є залучення учнів, зокрема початкової школи, до дослідницької, творчої діяльності. Серед основних завдань, які має вирішувати вчитель початкових класів, дослідник визначив: створення психолого-педагогічних умов активної дослідницької діяльності; формування в учнів поняття про дослідницьку діяльність і дослідницьку позицію як стиль і стан життєдіяльності сучасного фахівця будь-якої галузі; розвитку в учнів пізнавального інтересу до природи, суспільства, людини; формування навичок експериментування, конструювання, раціоналізаторства тощо; формування навичок узагальнення результатів дослідження тощо<sup>383</sup>.

Специфіка організації дослідницької діяльності учнів початкової школи представлена в статтях Т. Гільберг, М. Криворучко, Т. Сак, Т. Чернецької, Н. Ярової та ін.<sup>384; 385; 386; 387; 388</sup>. Усі вони визначають дослідницьку діяльність школярів дієвим способом стимулювання їхньої пізнавальної активності. Цікаво, що деякі автори

<sup>383</sup> Сологуб, А., 2011. Дослідництво – вісь неперервної професійної освіти. *Рідна школа*, № 7 (липень), с. 19.

<sup>384</sup> Гільберг, Т. та Сак, Т., 2014. Дослідження як спосіб пізнання і розвитку: навчально-дослідницька діяльність молодших школярів. *Учитель початкової школи*, № 7-8, с. 13-14.

<sup>385</sup> Гільберг, Т. та Сак, Т., 2014. Навчально-дослідницька діяльність на уроках природознавства. *Учитель початкової школи*, № 7-8, с. 15-17.

<sup>386</sup> Криворучко, М. В., 2013. Формування пошукової культури учня як складової особистісного росту дитини. *Педагогічна майстерність*, № 8 (32), с. 29-32.

<sup>387</sup> Чернецька, Т., 2013. Таблиці-матриці як дієвий засіб моделювання навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. *Початкова школа*, № 6, с. 28-33.

<sup>388</sup> Ярова, Н., 2014. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. *Початкова школа*, № 6, с.35-36.

(Т. Гільберг, Т. Сак та ін.) вважають дослідницьку діяльність новою формою організації навчальної роботи, новою технологією навчання у початковій школі; інші (М. Криворучко, Т. Чернецька та ін.) зазначають, що пошукова діяльність "не є новою, але затребуваною формою роботи на уроці"<sup>389</sup>. Усі автори розкривають значення та специфіку організації дослідницької діяльності молодших школярів. До прикладу, Н. Ярова, вчитель початкових класів, керівник творчої групи "Пошук" КНЗ "Кіровська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів" Криворізького району Дніпропетровської області зазначає, що специфіка дослідницької діяльності учнів полягає в отриманні явища, так би мовити, "в чистому вигляді": уникнення впливу побічних чинників, дослідження явища в різних умовах, припинення дослідного процесу на будь-якій стадії та повторення його необхідну кількість разів, вивчення його більш ретельно, поділ на окремі частини, виділення цікавого<sup>390</sup>.

Т. Чернецька визначає структурним компонентом навчально-дослідницької діяльності пізнавальне завдання. На її думку, його зміст може бути представлений у вигляді навчальної проблемної ситуації або навчального проблемного завдання (вправи чи системи вправ). Вона запропонувала спосіб моделювання навчально-дослідницької діяльності з використанням трьох типів таблиць-матриць: таблиці-матриці проблемного викладу навчального матеріалу, таблиці-матриці реалізації частково-пошукового методу викладу навчального матеріалу та таблиці-матриці організації творчої навчально-дослідницької діяльності дітей. Різний рівень сформованості досвіду виконання окремих операцій чи прийомів, на її думку, вимагають індивідуального підходу до організації виконання дітьми навчально-дослідницького завдання. "Індивідуалізація здійснюється шляхом побудови на однаковому змісті варіативних завдань, які мають різний ступінь складності, для дітей з високим, середнім та низьким рівнями готовності"<sup>391</sup>.

Т. Гільберг та Т. Сак, автори програми курсу "Природознавство", зазначають, що учням початкових класів властивий потяг до всього нового, до таємниць

<sup>389</sup> Криворучко, М. В., 2013. Формування пошукової культури учня як складової особистісного росту дитини. *Педагогічна майстерність*, № 8 (32), с. 29.

<sup>390</sup> Ярова, Н., 2014. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. *Початкова школа*, № 6, с.36.

відкриттів, тому дослідницька діяльність має стати невід'ємною складовою початкової освіти та основою "формування компетентного учня". Основною метою такої організації навчального процесу вони визначили збереження дослідницької поведінки учнів як засобу розвитку пізнавального інтересу та становлення мотивації до навчання, розгортання дослідницької діяльності й опанування навичок дослідника. Вони висвітлюють принципи, методи навчально-дослідницької діяльності, а також основні підходи до її організації на уроках природознавства. Науковці зазначають, що дослідницька діяльність суттєво відрізняється від традиційної навчальної, в якій учні під керівництвом учителя послідовно виконують низку завдань, спрямованих на досягнення результату, про який їм повідомляють перед початком роботи. Натомість навчально-дослідницька діяльність пов'язана з виконанням учнями творчого, пошукового завдання з невідомим заздалегідь результатом і передбачає такі основні етапи: формування проблеми, висунення гіпотези, вибір способу перевірки гіпотези, підготовка отриманих результатів до аналізу, аналіз, узагальнення результатів, формулювання висновку (підтвердження або спростування гіпотези)<sup>392</sup>.

Заслуговує на увагу низка вимог до навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, визначена Т. Гільберг та Т. Сак: поєднання її з різними видами пізнавальної діяльності; задоволення молодшими школярами своїх потреб під час спілкування з однокласниками, вчителями, батьками тощо; усвідомлення учнями сутності проблеми, інакше пошук її розв'язання буде безрезультатним; спонукання дитини до самостійного пошуку відповідей, уникання надмірної опіки. Науковці наводять приклади організації навчально-дослідницької діяльності учнів на уроках природознавства<sup>393</sup>.

М. Криворучко зазначає, що пошукова діяльність – це вікова потреба дитини. "Вона має певні переваги: діти перестають бути просто слухняними учнями – вони стають співучасниками навчального процесу, його режисерами й акторами, вони

<sup>391</sup> Чернецька, Т., 2013. Таблиці-матриці як дійовий засіб моделювання навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. *Початкова школа*, № 6, с. 29.

<sup>392</sup> Гільберг, Т. та Сак, Т., 2014. Дослідження як спосіб пізнання і розвитку: навчально-дослідницька діяльність молодших школярів. *Учитель початкової школи*, № 7-8, с. 13-14.

безпосередньо занурюються у світ науки". Пошукові навички, здобуті в дитинстві, легко проектується в доросле життя й усі сфери практичної діяльності. Автор зазначає, що процес навчання пошукової діяльності є поетапним із необхідністю врахування вікових особливостей дітей і цілеспрямованого формування усіх компонентів пошукової культури учня: вміння аналізувати і виділяти головне у навчальному матеріалі, уміння порівнювати, узагальнювати та систематизувати, працювати з інформаційними джерелами; вміння проводити самостійні пошукові дослідження, бачити (моделювати) проблему, конкретизувати, доводити і спростовувати. На думку М. Криворучко, залучення дітей до пошукової діяльності повинно бути націлене не на результат, а на процес, на саму діяльність, де роль учителя полягає в умінні контролювати, спрямовувати і допомагати учням<sup>394</sup>.

До основних технологій формування дослідницьких умінь науковці та вчителі відносять проблемне навчання, роботу в малих групах, інтерактивні та проектні технології.

Опитування, проведене серед учителів початкової ланки освіти, аналіз сайтів методичних кабінетів управлінь освіти, шкіл, обласних інститутів ППО показало, що кожна початкова школа має тему наукового дослідження і педагогічний колектив працює над теоретико-практичним вирішенням означеної актуальної проблеми. Результати власної дослідницької діяльності вчителі представляють під час атестації у вигляді методичних рекомендацій, навчальних посібників. Також вони беруть участь у науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах; публікуються в наукових журналах, що теж враховується під час проходження атестації. Аналіз педагогічної преси допоміг простежити багаторічну традицію проведення Інститутом проблем виховання НАПН України щорічних всеукраїнських науково-практичних конференцій, що є ефективною формою професійного розвитку педагогів-практиків. До прикладу, О. Мельник та О. Остряньська, працівники Інституту проблем виховання, зазначають, що такі конференції сприяють удосконаленню та реалізації науково-творчого потенціалу

<sup>393</sup> Гільберг, Т. та Сак, Т., 2014. Навчально-дослідницька діяльність на уроках природознавства. *Учитель початкової школи*, № 7-8, с. 15-17.

педагогів, оскільки спонукають кожного до активізації науково-дослідної роботи, створюють умови для налагодження зв'язків із науковцями і практиками близького й далекого зарубіжжя та з редакторами видавництва; зміцнюють імідж закладів-учасників і особистісний імідж та рейтинг виконавців досліджень; забезпечують суспільне визнання отриманих наукових здобутків та підвищують авторитет педагогічної спільноти<sup>395</sup>.

Слід зазначити, що в Україні періодично проводяться конкурси серед кращих учителів міст, областей, країни. Наприклад, на конкурсі "Учитель року" одним із обов'язкових конкурсних завдань є висвітлення актуальної педагогічної проблеми та авторських шляхів її вирішення. Окрім того, кожен рік учителі беруть участь в обласних та міжнародних виставках "Інновації в освіті", на яких представляють свої педагогічні знахідки. Все це доводить, що сучасний учитель початкових класів має бути дослідником, готовим до проектування, інновацій і творчості.

Отже, за нових умов посилюється роль дослідницької функції вчителя початкових класів. Основними чинниками, що впливають на необхідність проведення педагогічних досліджень учителями початкових класів, є зовнішні (освітні реформи, зміна контингенту учнів та батьків, оновлення вимог до якості початкової освіти, атестація вчителів) та внутрішні (прагнення вчителів до самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетентності, створення та підтримання власного авторитету, отримання вищої категорії і почесних звань під час атестації)<sup>396</sup>.

На основі вивчення наукових праць (Л. Коржова, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.), практики сучасної початкової школи та аналізу педагогічної преси (О. Мельник, А. Сологуб, Т. Чернецька та ін.) нами було з'ясовано мету, завдання, напрями та результат дослідницької діяльності вчителя початкових класів.

*Основна мета дослідницької діяльності вчителя початкової школи – це*

<sup>394</sup> Криворучко, М. В., 2013. Формування пошукової культури учня як складової особистісного росту дитини. *Педагогічна майстерність*, № 8 (32), с. 29-30.

<sup>395</sup> Мельник, О. та Остряньська, О., 2014. Науково-практична конференція – ефективна форма професійного розвитку педагога. *Початкова школа*, № 1, с. 63.

<sup>396</sup> Шквир, О. Л., 2016. Дослідницька діяльність учителя сучасної початкової школи. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 49 (102), с. 286-292.

створення оптимальних умов для розвитку та самореалізації особистості учня шляхом удосконалення освітнього процесу у початковій школі.

*Завдання дослідницької діяльності вчителя початкової школи:*

1. Вивчати учнів та їхніх батьків, педагогічні умови, за яких відбувається освітній процес.
2. Вивчати та впроваджувати передовий педагогічний досвід, інноваційні технології навчання й виховання молодших школярів.
3. Розробляти альтернативні методики навчання, технології навчання та виховання, інноваційні моделі навчальних або виховних занять.
4. Перевіряти ефективність нових педагогічних ідей у своїй практиці.
5. Поширювати власний позитивний досвід шляхом участі у науково-практичних конференціях, виставках, конкурсах, опублікування статей, розробок методичних рекомендацій та навчальних посібників.

*Форми дослідницької діяльності вчителя:*

- індивідуальна дослідницька робота з метою вдосконалення освітнього процесу в класі;
- колективна дослідницька діяльність (робота над науковою темою навчального закладу). Сучасними формами колективної дослідницької діяльності вчителів є методичні об'єднання, творчі лабораторії, проектні групи, творчі команди, експериментальні педагогічні майданчики тощо<sup>397</sup>.

Кожна з цих форм реалізується шляхом використання методів науково-педагогічного дослідження: емпіричних, теоретичних та математичних.

Дослідник будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку:

- а) аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- б) проектування результату відповідно до вихідних даних (прогноз);
- в) забезпечення сукупності засобів, потрібних для експериментальної перевірки теоретичного результату;

<sup>397</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

- г) конструювання та реалізація освітнього процесу;
- д) критичне оцінювання отриманих результатів;
- г) формування нових задач<sup>398</sup>.

*Результатом* дослідницької діяльності вчителя є створення сприятливих умов для розвитку та самореалізації учнів; підвищення якості початкової освіти та рівня професійної компетентності вчителя.

Отже, важливою функцією вчителя початкових класів є дослідницька, сутність якої полягає у проведенні ним науково-педагогічних досліджень з метою створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку дитини. Специфіка дослідницької функції вчителя початкових класів зумовлена контингентом учнів і змінами, які відбуваються в початковій освіті. Дослідницька діяльність учителя має свою логіку, мету, завдання, своєрідний зміст, форми та методи. Результатом дослідницької діяльності є не тільки забезпечення належних умов для успішного становлення дитини, але й підвищення якості початкової освіти та рівня професійної компетентності вчителя.

Дослідницька діяльність висуває низку вимог до особистісних якостей, професійних знань та умінь вчителя як дослідника і до усвідомлення її як важливого стану життєдіяльності сучасного вчителя. Тому перед тим, як моделювати процес ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, слід визначитися у тому, яким має бути образ учителя-дослідника.

## **2.5 Професіограма вчителя-дослідника початкової школи як образ досліджуваного явища**

Важливою педагогічною умовою організації роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є наявність професіограми вчителя-дослідника. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що існують різні підходи до визначення поняття "професіограма" (табл. 2.3).

<sup>398</sup> Сластєнин, В. А. и Подымова, Л. С. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : Магистр, с. 71.



Таблиця 2.3

**Визначення поняття "професіограма" за публікаціями різних авторів**

<i>Зміст поняття</i>	<i>Автори, рік публікації, джерело</i>
Професіограма – це система вимог до спеціаліста, яка матеріалізується у його професійній діяльності. Професіограма – модель випускника	В. Сластьонін, 1976, [460, с. 33–34]
Професіограма – це узагальнена й інваріантна характеристика, яка включає найбільш суттєві особистісні якості, професійні знання, уміння і навички	Л. Спірін, 1977, [371]
Професіограма – це ідеальна модель діяльності особистості, котра розкриває основні функції педагогічної діяльності вчителя, вимоги до його особистісних якостей, знань і умінь, необхідних для виконання цих функцій з урахуванням специфіки навчального предмета, а також його самонавчання та саморозвиток із урахуванням потреб суспільства	Г. Бордовський, 1987, [53, с. 13]
Професіограма – це науковий опис виду праці та необхідних професійних якостей, що може використовуватись у профорієнтації, підборі кадрів та ін.	О. Грицанов, 1998, [99, с. 695]
Професіограма – опис вимог, соціально-психологічних і фізичних особистісних якостей, які висуває певна професія	А. Кузьмінський, В. Омеляненко, 2007, [219, с. 406]
Професіограма – це зумовлена змістом праці система інформації про соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та педагогічні аспекти професії, її психологічні і психофізіологічні властивості та якості, що необхідні й достатні для успішного оволодіння і ефективного виконання конкретної професійної діяльності	В. Кремень, 2008, [205, с. 740]
Професіограма – це свого роду паспорт спеціаліста, його кваліфікаційна характеристика	О. Дубасенюк, 2017, [125, с. 286]

Взявши за основу попередні визначення, ми під *професіограмою вчителя-дослідника* розуміємо уявний образ учителя з головними кваліфікаційними характеристиками (особистісними та діяльнісно-рольовими), до якого слід прагнути як викладачам, так і студентам у процесі ступеневої підготовки останніх до виконання дослідницької функції.

Кваліфікаційна характеристика вчителя – це, по суті, зведені узагальнені вимоги до педагога на рівні його теоретичного та практичного досвіду<sup>399</sup>.

На основі вивчення видів кваліфікаційних характеристик учителя та моделі професійної компетентності педагога, визначених О. Гурою<sup>400</sup>, ми виділили основні характеристики та відповідні компоненти професіограми вчителя-дослідника:

<sup>399</sup> *Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов* : сб. научн. трудов, 1990. Ярославль : Из-во Ярославского гос. ун-та.

<sup>400</sup> Гуро, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*. Київ, с. 59-71.

дослідницькі якості, характер педагогічного мислення, дослідницькі знання та вміння.

Зокрема, якості та мислення є особистісними характеристиками, знання й уміння – діяльнісно-рольовими характеристиками вчителя-дослідника (рис. 2.4).

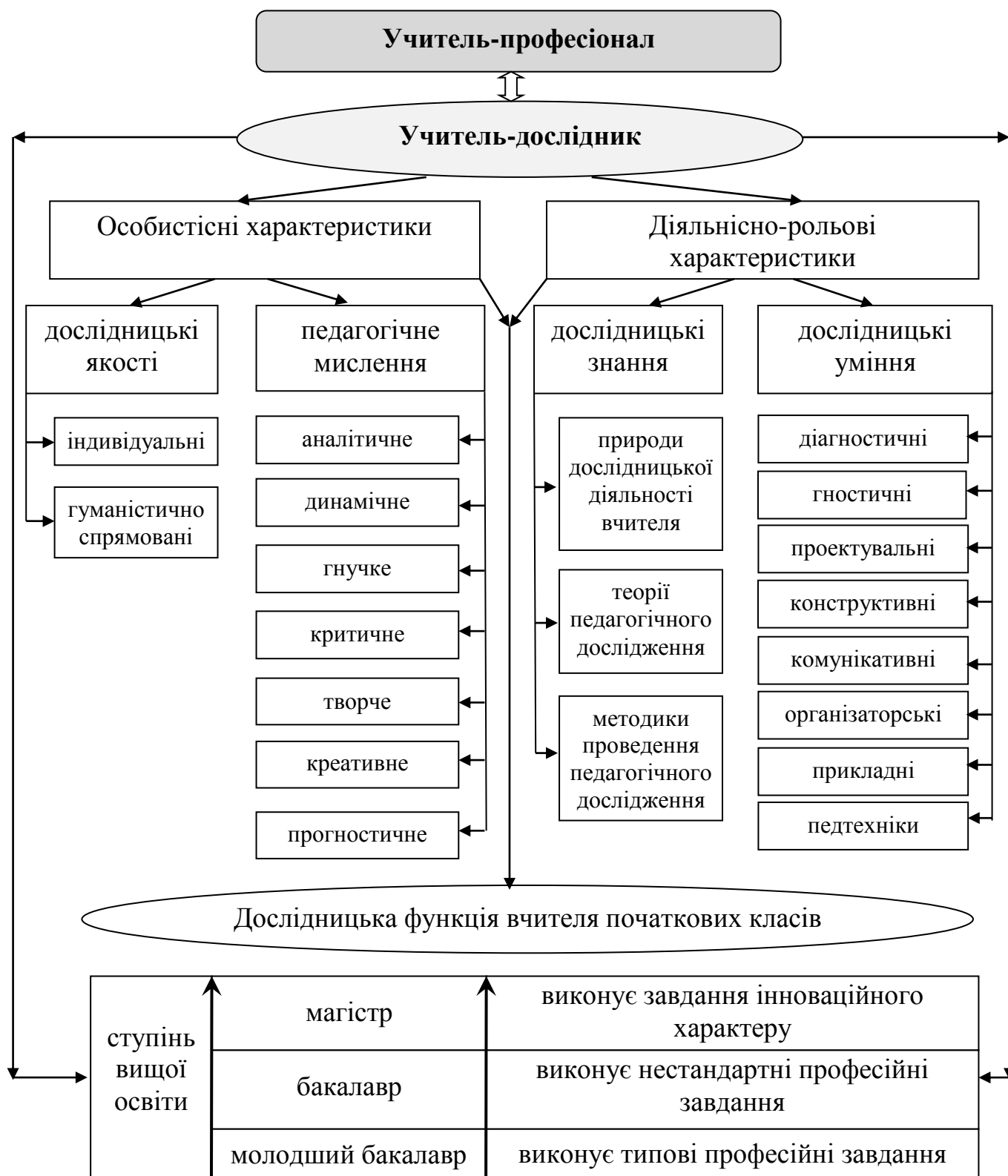


Рис. 2.4 Професіограма вчителя-дослідника початкової школи

Зупинимося на аналізі кожного компонента професіограми. Вважаємо, що набуття статусу вчителя-дослідника можливе за умови оволодіння вчителем рисами професіонала. Проте учитель стає професіоналом тільки тоді, коли "відчув у собі дослідника" (В. Сухомлинський). Тому підготовка вчителя до дослідницької діяльності має здійснюватися у контексті загальної професійної підготовки.

Для проведення педагогічних досліджень учитель-дослідник повинен володіти професійними якостями, під якими розуміються індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися. Вони відображають психологічні особливості людини та визначають індивідуальність, стиль поведінки фахівця. Будь-яка якість як динамічна характеристика особистості в психологічному відношенні містить у собі такі структурні компоненти:

- потреби в тій або іншій діяльності або сфері поведінки, які сформувалися і стали стійкими;
- розуміння значення і техніки тієї або іншої діяльності або поведінки (свідомість, мотиви, переконання);
- закріплені вміння, навички, звички поведінки (техніка діяльності);
- особистісні вольові властивості, що допомагають переборювати перешкоди і забезпечують це у різноманітних умовах<sup>401</sup>.

У психологічній літературі розкривається поняття "професійно важливі" якості особистості. До прикладу, Ю. Поваренков зазначає: "Під професійно важливими якостями особистості професіонала маємо розуміти інтегровані системні якості, що впливають на ефективність діяльності індивіда під час пошуку і вибору професії, оволодіння професійною діяльністю в процесі навчання, на результативність соціальної та професійної адаптації, а також на ефективність її виконання"<sup>402</sup>. У нашому дослідженні ми дотримувалися визначення професійно важливих якостей особистості, запропонованого В. Шадриковим, який під цим поняттям розуміє "індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та

<sup>401</sup> Гура, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*. Київ, с.68.

успішність засвоєння"<sup>403</sup>.

А. Маркова до важливих професійних якостей педагога відносить ерудицію, практичне та діагностичне мислення, інтуїцію, імпровізацію, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачення та рефлексію, причому всі ці якості в цьому контексті розуміються лише в педагогічному аспекті (наприклад, педагогічна ерудиція, педагогічне мислення тощо)<sup>404</sup>. У дослідженнях Л. Мітіної було виділено більше п'ятдесяти особистісних якостей учителя (уважність, витримка, самовладання, гнучкість поведінки, гуманність, дисциплінованість, доброта, доброзичливість, ініціатива, щирість, спостережливість, критичність, любов до дітей, відкритість, організованість, комунікативність, педагогічна ерудиція, емоційність тощо)<sup>405</sup>.

С. Мартиненко наголошує, що вчителю початкових класів необхідно володіти такими особистісними якостями, як бажання працювати з дітьми, бути для них корисним, мати розвинуте критичне мислення, педагогічний оптимізм, толерантність, гуманність, доброту і любов до дітей, професійну ерудицію, прагнення до самовдосконалення, саморефлексії. Особистісні якості педагога надають процесу навчання цінніснозначущу спрямованість і своєрідність впливу через індивідуальну культуру спілкування, поведінку, почуття тощо. Від того, як молодший школяр сприймає вчителя, залежить його ставлення до школи і навчання<sup>406</sup>.

Цей загальний перелік якостей створює психологічний портрет учителя, стрижнем якого є спрямованість особистості (С. Єлканов, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Сластьонін та ін.).

За психологічним словником поняття "спрямованість особистості" визначається як "сукупність постійних мотивів, що орієнтують діяльність особистості, відносно

<sup>402</sup> Поваренков, Ю. П. 2002. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва : Изд-во УРАО, с. 81.

<sup>403</sup> Шадриков, В. Д. 1982. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва : Наука, с. 86.

<sup>404</sup> Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва : Просвещение, с. 2-24.

<sup>405</sup> Митина, Л. М. 1994. *Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы*. Москва : Просвещение, с. 20.

<sup>406</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 116.

незалежних від існуючих ситуацій. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, в яких відображається світогляд людини"<sup>407</sup>.

Н. Кузьміна однією із основних професійно значущих якостей особистості педагога вважає "особистісну спрямованість". Свої висновки вона підтверджує результатами дослідження, які доводять, що спрямованість відіграє роль суб'єктивного чинника в досягненні вчителем вершини професійної майстерності. Вибір головних стратегій діяльності зумовлюють, на думку дослідниці, три типи спрямованості: істинно педагогічну, формально педагогічну та удавано педагогічну. Лише перший тип спрямованості сприяє досягненню високих результатів у процесі педагогічної діяльності. "Істинно педагогічна спрямованість полягає в постійності мотивації, її впливу на формування особистості учня засобами викладання предмета, на переструктурування предмета з розрахунку на формування вихідної потреби учня в знаннях, носієм яких є педагог"<sup>408</sup>.

Педагогічна спрямованість виявляється як в професійній життєдіяльності вчителя, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає логіку його поведінки.

Н. Кузьміна зауважує, що педагогічна спрямованість на особистість учня може виявлятися по-різному: вчитель може орієнтуватися на засоби педагогічної взаємодії на учнівський колектив. І лише спрямованість на досягнення основної мети педагогічної діяльності – створення оптимальних умов для розвитку й становлення особистості дитини – може бути визнана гуманістичною, найбільш адекватною до основної сутності діяльності вчителя<sup>409</sup>.

Дослідник Д. Белухін, розкриваючи сутність поняття "гуманістична спрямованість особистості вчителя", зазначає: "Педагогічна діяльність повинна мати гуманістичну спрямованість. Це означає, що всі дії педагога підпорядковані реальним інтересам особистості дитини, учня"<sup>410</sup>. Розмірковуючи над тим, що надає

<sup>407</sup> Петровский, А. В. ред., 1986. *Общая психология*. Москва: Просвещение, с. 230.

<sup>408</sup> Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Высш. шк., с. 16.

<sup>409</sup> Кузьмина, Н. В. 1985. *Способности, одаренность, талант учителя*. Ленинград : Знание, с. 32.

<sup>410</sup> Белухин, Д. А. 1996. *Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций*. Ч.1. Москва : Академия, с. 292.

праці вчителя гуманістичного характеру, Д. Белухін доходить висновку, що будь-яка практична діяльність людини є відображенням інтелектуальної, емоційно-вольової сфер, які виробляють певну діяльність, життєву та професійну ідеологію, що склалася на основі відповідних принципів – програм. Відповідно, які принципи – такі й погляди, таким і буде зміст його діяльності, його засоби, методи і способи.

Отже, гуманістична спрямованість особистості вчителя є провідним типом спрямованості, вона визначає гуманістичний характер його дослідницької діяльності, відображений в свідомості, розробці та реалізації завдань щодо створення комфортних умов в індивідуально-особистісному розвитку і становленні учня.

Складником професійних якостей педагога є *дослідницькі якості*, які визначають рівень пошукової активності вчителя та впливають на ефективність його дослідницької поведінки. На основі аналізу науково-педагогічної літератури було визначено два блоки дослідницьких якостей вчителя початкових класів: індивідуальні та гуманістично спрямовані (див. рис. 2.4).

Н. Кушнарєнко, С. Романюк, І. Руснак та ін. виділяють такі індивідуальні дослідницькі якості вчителя, як допитливість, спостережливість, відчуття нового, зацікавленість у справі, дисциплінованість, ретельність, відповідальність, організаторські якості, комунікабельність, честолюбство<sup>411; 412</sup>. Науковці розкрили сутність цих якостей на основі аналізу діяльності студента як дослідника. Ми схарактеризували їх відповідно до специфіки виконання вчителем початкової школи дослідницької функції (табл. 2.4).

На основі вивчення праць Н. Кузьміної, Д. Белухіна, В. Сластьоніна, Л. Мітіна та ін. ми уточнили гуманістично спрямовані якості вчителя-дослідника: любов до дітей, гуманність, ввічливість, доброзичливість, здатність до створення психологічного комфорту<sup>413; 414; 415</sup>.

<sup>411</sup> Кушнарєнко, Н. Н. 2000. *Документоведение* : учебник для вузов культуры. 2-е изд., перераб. и доп. Киев : Знання, КОО.

<sup>412</sup> Руснак, І. С. та Романюк, С. З. 2009. *Магістерська робота з педагогіки* : навч.-метод. посіб. Чернівці : Букрек.

<sup>413</sup> Белухін, Д. А. 1996. *Основы личностно-ориентированной педагогики* : курс лекций. Ч.1. Москва : Академия.

<sup>414</sup> Кузьміна, Н. В. 1985. *Способности, одаренность, талант учителя*. Ленинград : Знание.

<sup>415</sup> Митина, Л. М. 1994. *Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы*. Москва : Просвещение.

Таблиця 2.4

**Індивідуальні якості, що відповідають статусу вчителя-дослідника  
початкової школи**

<i>Індивідуальні якості</i>	<i>Основні характеристики</i>
Допитливість	Прагнення підвищувати рівень професійних знань, якості початкової освіти. Виявляти причини результатів навчання та виховання молодших школярів. Інтерес до новинок спеціальної літератури
Спостережливість	Вміння знаходити у досліджуваному явищі загальні та істотні ознаки, помічати відмінності, співставляти факти
Ініціативність	Прагнення до постійного вдосконалення освітнього процесу. Пошук ефективних педагогічних технологій. Вміння приймати самостійні рішення та втілювати їх у педагогічну реальність
Відчуття нового	Прагнення до інновацій та активна підтримка нового. Винахідницький і творчий характер професійної діяльності
Зацікавленість у справі	Захопленість педагогічною діяльністю. Зацікавленість у високих результатах навчально-виховної роботи з учнями. Готовність співпрацювати з іншими педагогами з метою пошуку ефективних засобів та шляхів професійної діяльності
Дисциплінованість	Своєчасне виконання запланованого педагогічного дослідження
Відповідальність	Вміння нести відповідальність за якість проведення педагогічних досліджень
Організаторські якості	Вміння організувати свою та учнівську дослідницьку діяльність. Раціональне ведення записів
Комунікабельність	Вміння налагоджувати зв'язки з різними за віком, характером і посадою людьми
Честолюбство	Прагнення здобути авторитет, мати популярність і можливість кар'єрного просування

Дослідницькі якості тісно пов'язані з *педагогічним мисленням* учителя. Цим терміном позначається специфічність мислення в загальній системі інтелектуальної діяльності педагога. Для уточнення і глибшого розкриття окремих характеристик професійного мислення використовуються такі термінологічні звороти, як "педагогічний інтелект" (Р. Скульський, Б. Коротяєв, В. Сластьонін), "педагогічний стиль мислення" (Є. Осипова, В. Тамарин, Д. Яковлева), "педагогічна свідомість" (М. Комаренко), "педагогічна скерованість мислення" (С. Архангельський, Ф. Гоноболін, А. Піскунов), "професійно-педагогічне мислення" (Л. Спірін, Н. Хміль), "педагогічне мислення" (І. Лернер, Р. Хмелюк, Н. Кузьміна, О. Цокур) та ін.

"Професійне мислення" науковці розуміють як процес, діяльність, систему, інтелектуальні уміння, інтегральну якість, розумову здатність, особливості

мислення<sup>416</sup>. Професійному мисленню властиві як репродуктивні, так і продуктивні, творчі компоненти. Прояви творчої активності визначають рівень розвитку професійного мислення<sup>417</sup>

У результаті досліджень, спеціально присвячених уточненню поняття "педагогічне мислення", О. Цокур доходить висновку, що тлумачення сутності педагогічного мислення необхідно подавати, спираючись на два рівні його буття:

- педагогічне мислення як елемент масової суспільної свідомості, що за своєю суттю не зводиться до суми мислення окремих індивідів;
- педагогічне мислення як індивідуальна особливість, риса свідомості окремої особистості, що набувається нею в результаті засвоєння професійно-педагогічного досвіду та існує лише у конкретної людини.

Педагогічне мислення ґрунтується на взаємодії суб'єкта і об'єкта та взаєминах між ними в процесі педагогічної практики, основними його функціями є орієнтувально-діагностична, конструктивно-моделююча, критеріально-цільова та контрольнo-коригуюча<sup>418</sup>.

Через орієнтувально-діагностичну функцію вчитель сприймає та інтерпретує особливості соціальних явищ, що його оточують, за допомогою таких дефініцій речей, завдяки яким вони набувають властивість бути педагогічно доцільними, тобто, виступати в якості засобів, що навчають, розвивають і формують особистість. У найбільш завершеному вигляді ця функція проявляється в діяльності учителя на стані аналізу умов соціальної ситуації і встановлення педагогічного діагнозу, який містить статичну проекцію доцільного способу педагогічної дії та виконує роль професійного компаса.

Завдяки конструктивно-моделюючій функції учитель в ідеальному, розумовому плані засвоює закономірності перетворення явищ і процесів. Реалізуючи її, він стає здатним трансформувати зміст професійної мети в форму "операційної стратегії", яка відображає логіку педагогічної дії в конкретній ситуації. Найбільш повно ця

<sup>416</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2017. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід* : [монографія]. Житомир : Вид. Євченко О. О, с. 305.

<sup>417</sup> Пов'якель, Н. І., 2004. *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів* : автореф. дис. доктора психол. наук. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, с. 12.



функція проявляється в діяльності учителя на стадії проектування ідеальних моделей навчально-виховних ситуацій, що передбачають розроблення варіантів і чіткої послідовності дії суб'єкта як учасника і організатора педагогічного процесу.

За допомогою критеріально-цільової функції вчителю надається можливість передбачити найбільш характерні властивості та особливості кінцевого продукту своєї дослідницької діяльності і на основі цього прогнозувати її кінцевий результат. Найбільш повно ця функція проявляється в діяльності вчителя на етапі прийняття педагогічних рішень.

Контрольно-корекційна функція, будучи за своїм спрямуванням діаметрально протилежною до першої, проявляється в діяльності вчителя на етапі самоаналізу якості власної педагогічної діяльності в реалізації професійних цілей і завдань<sup>419</sup>.

Діалектико-матеріалістична теорія пізнання вирішила важливу проблему співвідношення теорії і практики, емпіричного і теоретичного. З позиції теорії відображення вчитель-дослідник пізнає світ за допомогою органів чуття шляхом відображення явищ довкілля в корі головного мозку. Процес пізнання при цьому ніби розбивається на два етапи:

- на першому етапі відбувається збір конкретних, окремих фактів, прикладів, опис певних педагогічних ситуацій, конкретного педагогічного досвіду роботи тощо;
- для другого етапу характерне сходження від конкретного до абстрактного, тобто погляд на факти, явища з уже визначених теоретичних концепцій. На підставі первинних узагальнень будуються абстракції вищого порядку (моделі та концептуальні ідеї)<sup>420</sup>.

Сходження з емпіричного рівня на рівень теоретичного пізнання вимагає від вчителя-дослідника накопичення великої кількості фактів і їх осмислення, оцінки за допомогою засобів логічного мислення.

На думку вчених (З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін.), навчитися науково мислити –

<sup>418</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 241.

<sup>419</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 239-140.

<sup>420</sup> Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, с. 20.

це обов'язкове і найскладніше завдання для будь-якого дослідника, оскільки для проведення наукового дослідження необхідні такі вміння:

- оволодіння наявними науковими поняттями;
- точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням загальноприйнятої термінології;
- здатність групувати факти, їх певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил;
- аналіз фактів і явищ, вичленування з них загального й одиничного, істотного й другорядного;
- порівняння фактів і явищ, виявлення подібності та розходження, випадкового і закономірного;
- точне визначення понять;
- побудова доказів і спростувань у науковій дискусії;
- передбачення тенденцій розвитку, можливої зміни явища;
- теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракцій на основі висновків інших досліджень)<sup>421</sup>.

Усе це необхідно враховувати у процесі підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.

У нашому розумінні педагогічне мислення втілює в собі внутрішній механізм цілетворення і конструювання дослідницької діяльності педагога. У цьому контексті педагогічне мислення – це професійно значима якість особистості вчителя-дослідника, яка проявляється в особливостях відображення й орієнтації його в педагогічних ситуаціях та проектуванні способів їх перетворення в педагогічно доцільні<sup>422</sup>.

Ми вважаємо необхідним визначити, яких саме якостей мислення вимагає від вчителя дослідницька діяльність.

На думку А. Новикова, для проведення досліджень, зокрема педагогічних,

<sup>421</sup> Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, с. 22.

<sup>422</sup> Бартенєва, І.О., Богданова, І.М., Бужина, І.В., Дідусь, Н.І. та ін. 2002. *Педагогіка вищої школи*. Одеса : ДПУ ім. К.Д. Ушинського.

необхідно мати науковий стиль мислення, який включає такі якості, як діалектична системність, аналітична логічність, широта бачення проблем і можливих наслідків їх рішення; уміння та навички наукової роботи: уміння швидко орієнтуватися в потоках інформації, створювати і будувати нові моделі як пізнавальні (наукові гіпотези), так і прагматичні (практичні) інноваційні моделі нових систем<sup>423</sup>. О. Гура зазначає, що успішність виконання дослідницької функції педагога більшою мірою залежить від таких якостей професійного мислення, як аналітичність, гнучкість, продуктивність, творчість, самостійність мислення<sup>424</sup>.

Аналіз наукової літератури (О. Гура, Є. Клімова, О. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.) показав, що поряд із традиційно визначеними в психології якостями мислення: аналітичністю, прогностичністю, гнучкістю, продуктивністю та іншими, – вчені вказують і досліджують такі:

- креативність мислення вчителя, що виявляється у сприйнятті педагогічної ситуації (навіть конфліктної) як творчої задачі, яка вирішується шляхом проникнення в її внутрішню структуру, з використанням дій рефлексії, з її готовністю перебудовувати установки, стосунки, тактику і стратегію діяльності, розширює контекст задачі<sup>425</sup>;

- творчість мислення (пошук нових, оригінальних й індивідуальних підходів до вирішення практичних завдань; здатність застосовувати нетипові, нетрадиційні методи, методики, технології та засоби для вирішення практичних завдань);

- оптимальність мислення, ознаками якого є наявність специфічних стратегій діяльності (постановка нових цілей, які ведуть до нового бачення ситуації; знаходження нових способів діяльності в умовах реалізації нової цілі; вихід за межі конкретної педагогічної ситуації, переосмислення власних дій); сформованість стилю педагогічного мислення; висока структурованість знань і умінь бачити ситуацію, що вивчається, в системі;

- динамізм мислення, що забезпечує вчителю можливість приймати рішення в

<sup>423</sup> Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес.

<sup>424</sup> Гура, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*. Київ, с. 70.

<sup>425</sup> Киришбаум, Э. И., 1986. *Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе*. Кандидат наук. Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена.

умовах дефіциту часу<sup>426</sup>;

– широта мислення (можливість застосування теоретичних і практичних знань і технологій з різних галузей знань для вирішення конкретних практичних проблем та проблемних ситуацій і завдань)<sup>427</sup>.

Останнім часом вітчизняні вчені активно досліджують властивості критичного мислення як рефлексивного за типом. Основними елементами критичного мислення науковці визначають такі: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; відкритість у ставленні до нетрадиційних засобів вирішення задач; готовність до конструктивного діалогу; вміння відстоювати свою точку зору і, якщо потрібно, переглядати її; орієнтуватися на самодіагностику; усвідомлення й активне прийняття філософсько-світоглядної позиції<sup>428</sup>.

Зіставляючи всі зазначені терміни, С. Мартиненко робить висновок, що поняття "критичне мислення" ширше за своєю сутністю від попередніх (креативність, оптимальність, динамізм), оскільки інтегрує в собі всі характеристики мислення, що містяться в них<sup>429</sup>.

Для вчителя початкової школи ця якість важлива тому, що надає висновкам учителя об'єктивності, продуманості, обґрунтованості. Необґрунтовані висновки педагога можуть нанести дитині великої шкоди, оскільки за ними можливі невиважені дії вчителя. Критичне мислення, побудоване на оцінюванні процесу і результатів розв'язання педагогічних задач, допомагає вчителю аналізувати дії з позиції збереження психічного здоров'я дітей.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами визначено основні якості педагогічного мислення вчителя-дослідника: аналітичність, динамічність, гнучкість, критичність, творчість, креативність, прогностичність (див. рис. 2.4).

Наступним компонентом професіограми вчителя-дослідника є *дослідницькі знання*. У науковій літературі поняття "знання" тлумачиться як результат пізнання

<sup>426</sup> Кашапов, М. М. 2000. *Психология педагогического мышления* : [монографія]. Санкт-Петербург : Алетейя, с. 61-62.

<sup>427</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2017. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід* : [монографія]. Житомир : Вид. Євченко О. О., с. 301-302.

<sup>428</sup> Коржуев, А., Рязанова, Е. и Панков, В., 2001. Как формировать критическое мышление? *Вестн. образования в России*, № 5, с. 55-58.

<sup>429</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 100.

дійсності, що підтверджується практикою і зафіксований за допомогою природної і штучної мови. Наукове знання (теоретичне й емпіричне) відображає суттєві зв'язки і відносини речей – наукові теорії<sup>430</sup>.

Знання як результат пізнання дійсності відображає її у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, законів, закономірностей тощо. Розрізняють глибину, широту знань, ступінь повноти охоплення ними предметів і явищ конкретної сфери дійсності, їх особливості, а також ступінь деталізованості. Ознаками педагогічних знань є їх усвідомленість, осмисленість, насиченість конкретним змістом і розумінням сутності педагогічної професії, педагогічних явищ, що вивчаються, уміннями не тільки їх описати але й пояснити педагогічні факти, вказати взаємозв'язок і відносини, зробити висновки<sup>431</sup>.

Знання та правильно обраний шлях їх засвоєння постають передумовою розумового розвитку студентів.

За Н. Кузьміною, педагогічні знання включають знання організації педагогічного дослідження та методів дослідження<sup>432</sup>, що становлять собою групу дослідницьких знань.

Л. Онищук зазначає, що кваліфіковане проведення майбутніми вчителями початкової школи педагогічного дослідження потребує оволодіння ним методологічними знаннями, які є показником його методологічної культури<sup>433</sup>.

На нашу думку, дослідницькі знання педагога – це логічна інформація про природу, теорію та методику проведення педагогічних досліджень, зафіксована в свідомості вчителя.

Аналіз специфіки дослідницької діяльності вчителя початкових класів, здійснений нами в п. 2.3, допоміг нам визначити групу дослідницьких знань про природу дослідницької діяльності вчителя молодших школярів: роль дослідницької діяльності в роботі вчителя початкової школи; місце дослідницької діяльності в

<sup>430</sup> Полонский, В. М. 2004. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва : Высш. шк., с. 144.

<sup>431</sup> Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 186-187.

<sup>432</sup> Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Высш. шк.,

системі педагогічної діяльності; мета, завдання та напрями проведення педагогічних досліджень у початковій школі; вітчизняний та зарубіжний досвід проведення педагогічних досліджень у початковій школі; результати проведення педагогічних досліджень.

Вивчення науково-педагогічної літератури (В. Волкова, С. Гончаренко, П. Горкуненко, З. Курлянд, І. Руснак та ін.) дало нам можливість визначити перелік знань теорії педагогічного дослідження (об'єкт, предмет і спрямованість педагогічного дослідження, методологія, принципи та логіка проведення педагогічних досліджень, вимоги до оформлення результатів дослідження, інноваційні педагогічні технології) та методики проведення педагогічних досліджень (емпіричні, теоретичні методи педагогічних досліджень та методи первинного оцінювання інформації) (див. рис. 2.4).

Наступним компонентом професіограми вчителя-дослідника є *дослідницькі вміння*. Уточнимо зміст поняття "вміння". В Українському педагогічному словнику подається таке визначення: "уміння – це здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок"<sup>434</sup>.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поняття "уміння" має велику палітру визначень, оскільки учені не дійшли в цьому питанні до єдиної точки зору. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, О. Дубасенюк умовно виділила три провідні підходи, що характеризують категоріальні ознаки поняття "вміння". Вчені (Ю. Бабанський, О. Леонтьєв, А. Петровський, А. Смирнов, Н. Тализіна та ін.) схильні розглядати вміння як дію або систему взаємопов'язаних дій, водночас акцентуючи увагу не просто на вміннях як дії, а на "вміннях" як способі оволодіння дією<sup>435</sup>. Наприклад, на думку Ю. Бабанського, уміння – це усвідомлене оволодіння якимись прийомami діяльності<sup>436</sup>.

Друга група вчених (Н. Кузьміна, З. Леонова, Н. Остриков, Ю. Самарін,

<sup>433</sup> Онищук, Л. А., 2017. Ступенева підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження. В : І. І. Доброскок, гол. ред. *Професійна освіта: методологія, теорія та технологія* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький (Київська обл.) : ФОП Домбровська Я. М. Вип. 6, с. 278-293.

<sup>434</sup> Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: "Либідь", с. 338.

<sup>435</sup> Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 35.

<sup>436</sup> Бабанський, Ю. К. 1982. *Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень*. Москва : Педагогика.

В. Сластьонін та ін.) визначають уміння як здатність людини виконувати певну роботу. Так за К. Платоновим, уміння – це здатність людини продуктивно, якісно за чітко визначений час виконувати роботу у нових умовах<sup>437</sup>. Н. Кузьміна під умінням розуміє набуті людиною здібності на основі знань і навичок виконувати відповідні види діяльності в умовах, що змінюються<sup>438</sup>.

Третя група вчених (М. Данілов, Б. Єсіпов, З. Ходжава та ін.) тлумачать уміння як набуто людиною готовність до практичних дій.

З точки зору психології, "уміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій; це циклічно-проміжний етап виконання суб'єктом засвоєних способів дій, який базується на сукупності набутих знань, необхідних для виконання цілей-задач, ще не на рівні феноменів навички, але який забезпечує конструювання самої навички"<sup>439</sup>.

Важливо зауважити, що провідні психологи (О. Ковальов, В. Мясіщев, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.) звертають увагу на психофізіологічну природу вміння: "Уміння є функціональною, набутою психофізіологічною системою внутрішніх умов, за наявності яких людина може виконувати на необхідному рівні ту або іншу діяльність". Виявлена суттєва особливість лежить в основі будь-якого виду вміння<sup>440</sup>.

Уміння пов'язані з використанням знань. Недостатньо знати про предмет, слід оволодіти цілою низкою дій і операцій для використання цих знань. Для цілеспрямованого перетворення об'єкта необхідно, щоб знання правильно відображали його сутність. Крім цього, необхідно, щоб знання стали адекватними вибору дії, тобто умінням. Зазначимо, що вміння містять більш глибоку пізнавальну основу і значно ширший діапазон моторних дій і операцій. Вони більш універсальні і поширюються на низку різних педагогічних ситуацій<sup>441</sup>.

На думку С. Гончаренка, формування вміння є складним процесом аналітико-

<sup>437</sup> Платонов, К. К. 1986. *Структура и развитие личности*. Москва : Наука.

<sup>438</sup> Кузьміна, Н. В., 1970. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах. *Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах*. Ленинград : Знание, с. 49.

<sup>439</sup> Юрчук, В. В. 2000. *Современный словарь по психологии*. Минск : Элайда, с. 652.

<sup>440</sup> Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 35.

синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та використанням знань на практиці<sup>442</sup>.

У психології проблема формування вмінь розглядається в межах загальної концепції мислення як опосередковане узагальнення відображення об'єктивних суттєвих зв'язків дійсності, яке здійснюється через операції аналізу й синтезу, процеси абстрагування й узагальнення.

Характеризуючи структуру вміння, О. Леонт'єв зазначає, що кожна дія складається з операцій, шляхом яких реалізується певний спосіб її виконання. Вони є технічною складовою дій, операціями змісту дій як способу його виконання, що виникають на основі трансформації та автоматизації дій. Дія, відокремлена від тих умов, у яких вона виникає, – це операція. Оскільки ця дія автоматизувалась, вона стає навичкою. Отже, операція – це спосіб реалізації дій, який у процесі багаторазового застосування у постійних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому спрямованість, автоматизується й перетворюється в навичку, відноситься до уміння як частина до цілого.

О. Леонт'єв наголошував: "Навичка – це передусім просте, стереотипне повторення попереднього досвіду, натренована, автоматизована дія ... Вміння – це процес використання наявних знань і навичок для виконання будь-якої діяльності. Уміння вирізняються більшою гнучкістю, об'ємністю та рухомістю. Якщо навички як операція залежать від певних умов, об'єктів, то вміння виступає не як просте повторення минулого досвіду, а як перенесення дій у змінені умови"<sup>443</sup>.

Отже, уміння є проміжною ланкою між знаннями та навичками, які формуються у процесі практичної діяльності на основі набутих знань як результат аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку.

Складником педагогічних умінь є дослідницькі уміння. Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що сьогодні існують різні підходи щодо розкриття

<sup>441</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

<sup>442</sup> Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: "Либідь", с. 338.

<sup>443</sup> Леонт'єв, А. Н. 1977. *Деятельность. Сознание. Личность* : учебное пособие. Издание 2-е. Москва : Политиздат, с. 124-126.



змісту поняття "дослідницькі вміння". Учені не дійшли в цьому питанні до єдиної точки зору, тому ми при виділенні категоріальних ознак досліджуваного поняття звернулися до методу контент-аналізу, за допомогою якого було проаналізовано визначення "дослідницькі вміння" 10 авторів. Вивченню піддалися дисертаційні дослідження, психолого-педагогічні словники, окремі наукові публікації. У результаті аналізу було виявлено 30 простих смислових елементів, серед яких було відібрано чотири стійкі ознаки, що характеризують сутність поняття "дослідницькі вміння" (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

### Категоріальні ознаки поняття "дослідницькі вміння"

№ n/n	Категорія (значення терміна)	Кількість авторів (джерел)		Кількість смислових одиниць аналізу	
		Абсолютне значення	у %	Абсолютне значення	у %
1.	Система дій, спрямована на виконання діяльності дослідницького характеру	6	60,0	6	20,0
2.	Уміння вивчати педагогічну дійсність і, відповідно, прогнозувати та проектувати педагогічну діяльність	4	40,0	4	13,3
3.	Здатність виконувати усі види науково-педагогічних завдань	3	30,0	3	10,0
4.	Психічне утворення, яке лежить в основі готовності особистості до пізнавального пошуку	2	20,0	2	6,7

Так, згідно з Т. Мишковською, дослідницькі вміння визначаються як володіння системою спеціальних знань і навичок використання методів педагогічного дослідження для виконання дослідницьких дій у процесі педагогічної діяльності вчителя. Дослідниця визначила такі основні дидактичні передумови формування у студентів дослідницьких умінь: спрямованість на дослідницько-творчу навчальну діяльність; критичне, творче мислення; інтелектуальна активність, ініціативність, самостійність, професійна компетентність<sup>444</sup>.

На думку Л. Коржової, під педагогічними дослідницькими вміннями треба

розуміти отримані людиною здібності на основі методології, методики і техніки дослідження виконувати усі види науково-педагогічних завдань, проводити педагогічний експеримент. Дослідниця зазначає, що підготовка студентів до оволодіння дослідницькими вміннями є ефективним інструментом навчання їх творчому мисленню, методології й методиці дослідження. Цей процес можливий лише за умови здійснення комплексного підходу шляхом поєднання навчальної роботи з науково-дослідною, забезпечення єдності теоретичної, методичної та практичної підготовки, об'єднання всіх форм навчання.

Погоджуємося з Л. Коржовою, що дослідницькі вміння доцільно розглядати як систему дій, спрямованих на виконання діяльності дослідницького характеру. Тому однією з важливих характеристик сформованості дослідницьких умінь вчителів є вміння виконувати розумові прийоми й операції, які застосовують у дослідницькій діяльності; вміння використовувати на практиці способи дослідницької діяльності; вміння організовувати власну дослідницьку діяльність<sup>445</sup>.

П. Горкуненко дає таке визначення поняття "дослідницькі вміння"— це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних та закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає внаслідок управління вчителем навчально-дослідницькою діяльністю учнів<sup>446</sup>.

В. Литовченко вважає дослідницькі вміння сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів та переконань, які визначають функціональну готовність особистості до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань<sup>447</sup>.

Обґрунтовуючи важливість дослідницьких умінь, В. Сластьонін підкреслює, що студент повинен бути навчений умінням аналізувати і оцінювати педагогічну обстановку, стан реально існуючих соціально-педагогічних змін, причини, умови,

<sup>444</sup> Мишковська, Т. Д., 1999. *Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль: Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, с. 5.

<sup>445</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

<sup>446</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 43.

характер їх виникнення і розвитку, виявляти рівень навчання і виховання учнів. Тільки за цієї умови вчитель буде спроможний проектувати розвиток особистості і колективу, прогнозувати результати навчання і виховання, можливі труднощі і помилки учнів, виділяти і точно формулювати конкретну педагогічну задачу, визначати умови її вирішення, планувати свою роботу<sup>448</sup>.

І. Лернер зазначав, що дослідження навіть вузьких тем плідно відбивається на загальному рівні підготовки майбутнього вчителя, його педагогічної майстерності<sup>449</sup>.

Розвиток і оволодіння дослідницькими вміннями, на думку О. Деминцева, проходить через основні стадії в творчому становленні вчителя: професійна адаптація, критичне оволодіння досвідом, пошук, наукові дослідження<sup>450</sup>.

Для їх використання дослідник будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку:

- аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- проектування результату відповідно до вихідних даних (прогноз);
- забезпечення сукупності засобів, потрібних для експериментальної перевірки теоретичного результату;
- конструювання та реалізація навчального та виховного процесу;
- критичне оцінювання отриманих результатів;
- формування нових задач<sup>451</sup>.

Отже, на основі здійсненого категорійного аналізу поняття "*дослідницькі педагогічні вміння*" ми сформулювати власне визначення цієї дефініції: це цілеспрямована система взаємопов'язаних дій, заснована на дослідницьких знаннях, педагогічному мисленні та спрямована на виконання дослідницької функції вчителя.

Важливе місце у розробці проблеми дослідницьких умінь займає питання їх

<sup>447</sup> Литовченко, В. Н., 1990. *Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Минск : Белорусский ордена Трудового красного знамени государственный университет имени В. И. Ленина.

<sup>448</sup> Сластёнин, В. А. и Мищенко, А. И., 1991. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*, № 10, с. 79-84.

<sup>449</sup> Лернер, И. Я. 1969. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. *Научное творчество*. Москва : Наука, с. 48.

<sup>450</sup> Деминцев, А. Д., 1972. *Развитие творческой активности учителей и совершенствование их мастерства* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва : Институт общей педагогики АПН СССР.

видів.

Л. Коржова у дисертаційному дослідженні "Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень" зазначає, що постіндустріальне суспільство і сучасна школа потребують від педагогічних ВНЗ підготовки спеціалістів, яким будуть притаманні такі вміння:

- швидко адаптуватися в життєвих ситуаціях, уміти самостійно набувати необхідні знання, уміло використовувати їх на практиці для вирішення різних проблем, що виникають;

- критично мислити, бачити проблеми, що виникають у реальній дійсності і, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи раціонального їх вирішення; чітко розуміти, де і яким чином набуті знання можуть бути використані; бути здатними генерувати нові ідеї, творчі думки;

- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для вирішення проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними чи альтернативними варіантами вирішення проблем, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати отримані висновки тощо<sup>452</sup>.

Науковець відповідно до усталеної точки зору на процес наукового пізнання дослідницькі педагогічні вміння умовно поділяє на три групи:

I група – методологічні (загальнотеоретичні) вміння: аналізувати теоретичні явища; обґрунтовувати проблему дослідження; застосовувати теоретичні знання на практиці; знаходити вихід і приймати науково обґрунтоване рішення;

II група – методичні вміння: проводити педагогічні дослідження; використовувати методи наукового дослідження; будувати систему операцій дослідження;

III група – технічні вміння: користуватися бібліографічним, довідковим, вказівним каталогами; працювати з обладнанням при дослідженні; ілюструвати таблиці, схеми, креслення, малюнки тощо; цитувати літературу; оформлювати

<sup>451</sup> Сластєнин, В. А. и Подымова, Л. С. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : Магистр, с. 71.

<sup>452</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет, с. 23.

роботу<sup>453</sup>.

П. Горкуненко у дисертації "Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи" до дослідницьких умінь відносить такі:

1. Інтелектуальні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація, абстрагування, опис об'єктів, що вивчаються, індуктивний висновок і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблеми й висунення гіпотези, її доведення, пошук і використання аналогії, дедуктивний висновок і доказ.

2. Практичні: використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір прикладів і матеріалів для експерименту, вимір величин у його ході, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм тощо.

3. Організаційні: планування роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання і перебудова своїх дій, самоперевірка здобутих результатів, самооцінка<sup>454</sup>.

Ураховуючи специфіку діяльності вчителя початкової школи та результати досліджень учених щодо змісту дослідницької педагогічної діяльності нами було виділено вісім блоків дослідницьких умінь учителя початкових класів.

*Діагностичні* – уміння вивчати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, типи сімей, особливості сімейного виховання; визначати рівень розвитку та вихованості учнів, сформованості учнівського колективу, рівень педагогічної освіти батьків.

*Гностичні (аналітичні)* – уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, аналізувати умови, за яких здійснюється освітній процес, педагогічні ситуації; виявляти проблему, формулювати задачі, тему дослідження; аналізувати й оцінювати результати навчально-виховної діяльності; перевіряти ефективність впроваджених інноваційних технологій; узагальнювати передовий педагогічний досвід учителів.

*Проектувальні* – уміння прогнозувати цілі, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; прогнозувати власну систему педагогічної

---

<sup>453</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

діяльності; уміння та навички моделювати нові цілі, завдання, зміст, засоби освітнього процесу; продукувати нові ідеї.

*Конструктивні* – уміння планувати особисту наукову діяльність та дослідницьку діяльність учнів; підбирати способи вирішення завдань дослідження; створювати нові навчально-виховні системи.

*Комунікативні* – уміння формувати гуманні стосунки з усіма учасниками педагогічного дослідження на рівні співробітництва і співтворчості, уміння спілкуватися з учнями та їхніми батьками; презентувати результати дослідницької діяльності; відстоювати та аргументувати власні ідеї.

*Організаторські* – уміння використовувати доцільні методи педагогічного дослідження; організовувати індивідуальну та колективну пошукову діяльність, реалізовувати і коректувати дослідницьку програму, раціонально організовувати розумову працю.

*Прикладні* – уміння користуватися технічними засобами навчання, оформляти результати дослідницької діяльності.

*Уміння педтехніки* – уміння керувати власними емоціями, уміння зацікавити, переконувати, навіювати, стримувати, надихати<sup>454</sup>.

Оволодіння майбутніми вчителями дослідницькими вміннями відбувається в органічному зв'язку з формуванням у них системи дослідницьких знань, розвитком педагогічного мислення та установки на необхідність виконання дослідницької функції у майбутній професійній діяльності, сутність якої була розкрита у п.2.4.

Останній компонент професіограми вчителя-дослідника звертає увагу на те, що сьогодні здійснюється ступенева підготовка вчителя початкової школи: вищі заклади освіти готують молодших бакалаврів, бакалаврів, магістрів. Здобуття вищої освіти на кожному рівні передбачає підготовку майбутнього фахівця до реалізації дослідницької функції вчителя, володіння педагогічним мисленням, дослідницькими якостями, знаннями та вміннями, обсяг яких був визначений у професіограмі

<sup>454</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 43-44.

<sup>455</sup> Шквир, О. Л., 2013. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. у-т. Вип. 642, с. 190-198.

вчителя-дослідника. Однак, відповідно до Закону України "Про вищу освіту", характер виконання педагогічних завдань буде різним. Зокрема, молодший бакалавр має володіти певним досвідом практичного застосування дослідницьких знань та вмінь з метою виконання "типових завдань", передбачених для первинних посад у педагогічній галузі професійної діяльності. Бакалавр має здобути практичні уміння та навички дослідницької діяльності, достатні для успішного виконання професійних обов'язків у традиційних та нетрадиційних умовах. Магістр має володіти поглибленими теоретичними та практичними дослідницькими знаннями, уміннями та навичками, загальними засадами методології професійної діяльності для ефективного виконання педагогічних завдань інноваційного характеру<sup>456</sup>.

Отже, розроблена професіограма є уявним образом вчителя-дослідника для різних типів закладів вищої освіти, які готують учителя початкових класів. Вона містить особистісні та діяльнісно-рольові характеристики, необхідні для виконання дослідницької функції в майбутній професійній діяльності.

Подана професіограма може бути концептуальною основою для розроблення системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, оскільки дає можливість чітко уявити, яким має бути вчитель-дослідник та, відповідно, визначити зміст і технології підготовки майбутніх учителів.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі проаналізовано базові поняття дослідження та класифіковано їх за трьома групами: поняття, що розкривають сутність та специфіку ступеневої підготовки фахівців початкової освіти; поняття, що стосуються дослідницької діяльності вчителя; поняття, які об'єднують дві попередні групи і висвітлюють предмет нашого дослідження.

Уточнено, що ступенева підготовка майбутніх учителів – це цілісна система

<sup>456</sup> Верховна Рада України, 2014. Закон України "Про вищу освіту". [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].

послідовних, взаємодоповнюючих етапів здобуття вищої педагогічної освіти, кожен із яких є логічним продовженням попереднього та вирізняється метою, завданнями, змістом, методичним забезпеченням, присудженням відповідного ступеня вищої освіти й забезпечує неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, можливість його подальшого навчання, переходу до нової якості підготовки.

Встановлено, що ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень – це спеціально організований в умовах ступеневої освіти освітній процес, спрямований на формування у майбутніх учителів початкових класів необхідного рівня готовності до проведення педагогічних досліджень.

Визначено, що готовність майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень – це інтегральне особистісне утворення, професійна здатність до дослідницької педагогічної діяльності, яка включає ціннісно-мотиваційний (потреба в пошуковій діяльності, дослідницький інтерес), когнітивний (дослідницькі знання, педагогічне мислення) та операційно-діяльнісний (дослідницькі вміння) компоненти, що забезпечують ефективність розв'язання на науковій основі навчально-виховних проблем у початковій школі та саморозвиток у майбутній професійній діяльності.

Уточнено, що в Україні історично склалися такі форми підготовки до проведення педагогічних досліджень, як написання курсових та дипломних робіт, наукові гуртки, науково-практичні конференції, конкурси наукових робіт, олімпіади, студентські наукові товариства.

З'ясовано, що у педагогічній теорії розглядаються різні підходи щодо проблеми підготовки студентів до дослідницької діяльності в процесі їхнього професійного становлення. Ми поділяємо точку зору представників професійно-діялісного підходу (Б. Гершунський, Ю. Лавриков, С. Смірнова, П. Сигов, Л. Хейстер), які вважають, що навчальна діяльність студентів повинна більш повно моделювати їхню майбутню самостійну діяльність, тобто, носити дослідницький характер.

Установлено, що сучасні дослідження професійної підготовки майбутніх



учителів до проведення педагогічних досліджень спрямовані на визначення структури та змісту компонентів готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності (В. Борисов); дослідження чинників, що сприяють активізації наукової творчості студентів (Л. Квіткіна); визначення сутності, видів, умов та методики формування дослідницьких умінь (Т. Мишковська); дослідження змісту, методів та форм навчально-дослідної роботи студентів (І. Каташинська); розроблення моделі навчально-дослідної діяльності майбутніх учителів (О. Рогозіна); визначення педагогічних умов організації пошукової діяльності майбутніх учителів (А. Яновський); дослідження системи формування дослідницької культури майбутніх учителів (І. Луценко); розроблення моделі дослідницької культури (В. Семиченко).

З'ясовано особливості зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності: використання таких методів у підготовці майбутніх фахівців, які активізують співробітництво (у підсистемах студент-академічна група, студент-викладач), уможливають розвиток творчих здібностей кожної особистості, її здатності до колективної наукової співпраці, оволодіння нею дослідницькими вміннями, що забезпечують високу ефективність майбутньої професійної діяльності. Визначено такі ефективні методи підготовки, як портфоліо, створення та презентація проектів, зокрема дослідницьких, пропедевтичне ознайомлення студентів із технікою дослідницької роботи, мікрОВикладання, есе, метод підготовлених питань.

Визначено сутність дослідницької функції вчителя початкової школи, яка полягає у самостійній пошуково-творчій діяльності вчителя, що здійснюється з використанням методів педагогічного дослідження з метою створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку дитини й відповідного вдосконалення освітнього процесу в початковій школі.

Встановлено, що основними чинниками, котрі впливають на необхідність проведення педагогічних досліджень учителями початкової школи, є зовнішні (освітні реформи, зміна контингенту учнів та батьків, оновлення вимог до якості початкової освіти, атестація вчителів) та внутрішні (прагнення вчителів до

інноваційної діяльності, отримання якісно нових результатів у навчанні, вихованні та розвитку учнів; прагнення до самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетентності, створення та підтримки власного авторитету, отримання вищої категорії і почесних звань під час атестації).

Визначено форми дослідницької діяльності вчителя: індивідуальна дослідницька робота в класі; колективна дослідницька діяльність (робота над науковою темою навчального закладу).

З урахуванням специфіки діяльності вчителя початкових класів конкретизовано професіограму вчителя-дослідника початкової школи, що є уявним образом учителя з основними кваліфікаційними характеристиками (особистісними та діяльнісно-рольовими), до якого слід прагнути як викладачам, так і студентами у процесі ступеневої підготовки останніх до виконання дослідницької функції. Встановлено, що дослідницькі знання й уміння виступають діяльнісно-рольовими характеристиками вчителя-дослідника, а дослідницькі якості та педагогічне мислення є особистісними характеристиками. Визначено низку основних дослідницьких якостей, знань й умінь, якими має володіти вчитель початкової школи.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях автора:[423; 426; 430; 432; 433; 434; 438; 442; 444; 447; 457].

### РОЗДІЛ 3

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

### 3.1 Концепція ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень

Реалізація мети і завдань дослідження, перевірка його загальної та часткової гіпотез зумовили необхідність розроблення концепції ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система поглядів, трактування будь-яких явищ, основна точка зору, ідея, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; основна ідея будь-якої теорії) – це ідейний і змістовно цілісний, аргументований, послідовний і завершений виклад оригінальної наукової теорії або версії у розгорнутому вигляді<sup>457</sup>.

Розробляючи концепцію, ми виходили з того, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень відбувається в процесі професійної підготовки. Як цілісна система вона будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального (особистісного)<sup>458</sup>. Як загальне вона є складовою загальнопедагогічної підготовки вчителя, спрямованою на виконання професійних функцій, володіння видами професійної діяльності; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями дослідницької діяльності вчителя; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей майбутнього учителя і спрямована на підготовку до професійної самореалізації та професійної самоактуалізації упродовж життя.

Мета загальнопедагогічної підготовки, на думку вчених А. Бойко, В. Бондаря,

<sup>457</sup> Мельничук, О. І. ред., 1977. *Словник іноземних слів*. К. : УРЕ, с. 361

<sup>458</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 151.

Н. Бордовської, І. Зязюна, О. Пехоти, С. Сисоєвої, Г. Тарасенко, Л. Хомич, П. Щербаня та ін., полягає в тому, щоб випускник закладу вищої освіти був готовий не лише до професійної діяльності в традиційній ролі вчителя, але й до діяльності у значно ширшій сфері "людина – суспільство – людина". Для досягнення такої мети пропонується модернізувати організацію навчального процесу закладу вищої освіти: оновити технології за рахунок введення інноваційних, які сприяють розвитку у студентів пізнавальної самостійності, пошукової активності, рефлексії; оновити форми взаємодії студентів і викладачів, запроваджуючи активні, особистісно спрямовані; створити службу методичного супроводу підготовки. Більшість із зазначених форм стосуються безпосередньо процесу викладання педагогічних навчальних дисциплін.

Дослідниками визначені сучасні тенденції розвитку загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів із урахуванням політичної, економічної та соціальної ситуації в Україні: формування ступеневої системи підготовки вчителів; гуманізація та демократизація системи підготовки фахівців; удосконалення навчальних планів підготовки вчителів; перехід від інформативних методів навчання до навчання на дослідницькій основі; удосконалення системи самостійної роботи студентів; розвиток професійних якостей; індивідуалізація та диференціація фахової підготовки; розвиток педагогічного мислення; оптимальне поєднання традиційних форм і методів навчання студентів із інноваційними; професійна спрямованість навчання; удосконалення системи контролю навчального процесу підготовки фахівців.

Гуманізація освіти передбачає визначення особистості студента як найвищої цінності суспільства. Індивідуалізація спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті. У контексті цього підходу О. Дубасенюк звертає увагу на такі зміни: продовжується тенденція до скорочення кількості студентів, які навчаються на денній формі навчання за кошти фізичних та юридичних осіб як серед осіб, що здобувають ступінь бакалавра, так і серед осіб, які навчаються за

рівнем магістра<sup>459</sup>. Тому в центрі навчання має знаходитися студент із його індивідуально-психологічними та віковими особливостями. Демократизація означає створення передумов для розвитку активності, ініціативи і творчості учасників освітнього процесу. Перехід від інформативних до активних методів навчання включає елементи проблемності, наукового пошуку, широке використання самостійної роботи, він передбачає відмову від жорстко регламентованих контролюючих способів організації освітнього процесу на користь розвивальних, що стимулюють творчість особистості.

У дослідженнях, присвячених удосконаленню підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема зазначається, що її структура і зміст є складним утворенням, які передбачають досягнення певної мети: формування якостей і властивостей особистості, які визначають психологічну готовність до педагогічної роботи, її спрямованість; оволодіння теоретичними знаннями про закономірності педагогічного процесу, форми і способи його організації; розвиток практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу, керівництво ним у конкретних педагогічних умовах<sup>460</sup>.

Із цієї позиції підготовка майбутнього вчителя початкової школи до дослідницької діяльності (як вид педагогічної діяльності) розглядається лише в загальному контексті формування цілісної структури професійної діяльності майбутнього вчителя.

Контекстний підхід здатний запобігти заміні одного аспекту професійно-педагогічної підготовки іншим. На обмеженість такої організації експериментального навчання вказують багато вчених. Зокрема, А. Міщенко зазначає: "Парадокс нинішньої ситуації, в якій перебувають викладачі педагогічних закладів, полягає в тому, що, маючи можливість звертатись до рекомендацій, поданих у дисертаційних дослідженнях, присвячених різним аспектам підготовки вчителя, вони не в змозі їх повністю реалізувати. Це відбувається тому, що здобути результати експериментальних досліджень з часткових питань, які в більшості

---

<sup>459</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2017. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід* : [монографія]. Житомир : Вид. Євченко О. О., с. 22.

випадків були отримані за рахунок інтересів інших, необхідних видів діяльності викладачів і студентів, мають досить часто гіпертрофований характер, і тому не дають можливості звести їх в єдину, оптимальну цілісну систему, яка може вкластися в реальний бюджет часу, відведений навчальними планами"<sup>461</sup>. Аналогічної думки дотримується В. Болотов, вважаючи, що під час організації процесу професійного навчання методологічним орієнтиром повинно бути уявлення про цілісність, неподільність педагогічної діяльності, неможливість її "часткового" засвоєння. "Неможливість "часткового" засвоєння характерна і для багатьох інших суттєвих проявів людини: не можна частково оволодіти мораллю, суб'єктивністю, внутрішньою свободою, усвідомленням своєї самоцінності тощо. Готовність впливати на іншу людину – з плеяди подібних людських властивостей, такого ж досвіду, який не можна засвоювати "частинами", вибірково, тому про який би рівень освіченості не йшлося, у ньому повинні зберігатися інваріантні, сутнісні якості, цілісні характеристики педагогічної діяльності"<sup>462</sup>.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в останні роки тлумачення "контексту" не обмежується межами психолінгвістики. Зокрема, Т. Дубовицька відзначає: "На сучасному етапі розвитку науки поняття "контекст" все більше виходить за межі традиційного лінгвістичного розуміння і фактично виступає як загальнонаукова, психолого-педагогічна категорія, опора на яку відкриває нові перспективи в науковому пізнанні"<sup>463</sup>. На думку автора, контекст характеризується варіативністю і багатоплановістю. В. Желанова доповнює, що контекстний підхід ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття "контекст" як смислоутворювальної категорії. У зв'язку з чим процес професійної підготовки набуває особистісного смислу<sup>464</sup>.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різноманітні види

<sup>460</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2015. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 245.

<sup>461</sup> Мищенко, А. И., 1992. *Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса*. Доктор наук. Московский педагогический государственный университет, с. 6.

<sup>462</sup> Болотов, В. А. 2001. *Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление*: [монография]. Волгоград : Перемена.

<sup>463</sup> Дубовицкая, Т. Д., 2003. Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация. *Педагогика*, №10, с. 35-40.

контекстів: культурологічний, соціальний, екзистенціальний, професійної освіти тощо. У нашому дослідженні поняття "контекст" вживається в дидактичному розумінні, оскільки йдеться про вибір стратегії організації підготовки студентів до дослідницької діяльності, під час якої цей фрагмент входить до загальної логіки, форм вивчення педагогічних дисциплін. Переваги контекстного підходу під час вирішення питань, пов'язаних із вибором тактики і технологій навчання, вбачаються і в тому, що він дозволяє створити таку модель підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень, яка має можливість тиражуватися, відтворюватися в інших навчальних закладах. У цьому випадку вона (модель) є цілком органічною системою вивчення педагогічних дисциплін, є, власне, його частиною.

Наступна ідея концепції полягає у поетапній підготовці майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти. Ступенева підготовка забезпечує неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя, можливість його подальшого навчання, переходу до нової якості підготовки відповідно до рівнів вищої освіти. Означена підготовка вчителів у закладах вищої освіти ґрунтується на положеннях Конституції України, Закону України "Про освіту" (2017), Закону України "Про вищу освіту" (2014), Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття) (1993), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указу Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013). Основними принципами розвитку ступеневої освіти є неперервність та наступність змісту, методів та форм навчання, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, професійна спрямованість, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, прогностичність та інноваційність.

Авторська концепція ступеневої підготовки вчителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень реалізується у процесі навчання у закладі вищої освіти від початкового рівня вищої освіти до бакалаврського та

<sup>464</sup> Желанова, В. В., 2014. *Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів* : автореф. дис. доктора пед. наук. Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, с. 21.

магістерського рівнів. Кожен рівень відрізняється глибиною та наступністю отриманих теоретичних знань, практичних умінь і підготовкою до виконання різних за складністю професійних завдань, визначених у Законі України "Про вищу освіту".

На початковому рівні вищої освіти підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень здійснюється у контексті загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки з метою формування готовності до виконання типових завдань, передбачених для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

На бакалаврському рівні вищої освіти здобуваються теоретичні знання та практичні уміння і навички, достатні для успішного виконання професійних завдань за обраною спеціальністю в традиційних та нетрадиційних умовах.

На магістерському рівні вищої освіти акцент зміщується на здобуття поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології професійної діяльності, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру.

Готовність майбутнього вчителя до створення сприятливих умов для забезпечення розвитку та становлення учнів, здатність до професійного та особистісного саморозвитку упродовж професійної діяльності – це домінуюча мета ступеневої професійної підготовки майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень. Педагогічна діяльність, у процесі якої реалізуються професійні можливості вчителя і здійснюється індивідуальний розвиток його особистості, є засобом формування творчої особистості учня в освітньому процесі.

Провідною концептуальною ідеєю ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень є також положення про те, що в умовах глобалізованого світу, інтеграції та інформатизації сучасних систем освіти, професійний й особистісний розвиток, саморозвиток та самовдосконалення вчителя початкових класів відбувається впродовж професійної діяльності, якщо його підготовка буде передбачати формування у нього ціннісно-мотиваційного ставлення до дослідницької діяльності (потреби, інтереси), системи дослідницьких знань, розвиток педагогічного мислення, оволодіння системою дослідницьких



умінь. Метою і результатом ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень визначаємо формування готовності до проведення педагогічних досліджень, що сприяє успішному виконанню професійних завдань учителя відповідно до здобутого ступеня вищої освіти.

У процесі розроблення цих положень ми виходили з того, що вчитель початкових класів зі сформованою готовністю до проведення педагогічних досліджень в процесі ступеневої підготовки у закладі вищої освіти і надалі буде здатним до вирішення завдань та проблем різного рівня складності, саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя.

Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є складовою цілісної моделі підготовки і розглядається як педагогічна система, котра включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти підготовки, умови та результат підготовки, що дозволить на професійному рівні науково і творчо підходити до розв'язання проблем освітнього процесу початкової школи.

Методологічну основу дослідження становлять філософська методологія, зокрема основні положення теорії пізнання про єдність свідомості і діяльності, діалектичного взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємозумовленості суспільних явищ, розвитку і формування цілісної особистості; загальнонаукова методологія, зокрема основні положення системного та діяльнісного підходів; конкретно наукова методологія – положення щодо цілісності й наступності змісту професійної підготовки, особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти, аксіологічний, професіографічний, технологічний, дослідницький, компетентнісний, задачний підходи до організації освітнього процесу під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічних досліджень; принципи наступності та неперервності освіти, професійної спрямованості, проблемності, професійної мобільності, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Одним із провідних підходів до підготовки майбутніх учителів визначаємо

дослідницький підхід, який відображає реалізацію нової моделі навчальної діяльності студентів: "навчання через дослідження", коли дослідження є не лише додатковим видом діяльності, а інтегроване в навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя-дослідника.

Дослідницька діяльність має свою біологічну природу, врахування якої ми визначаємо важливим чинником в організації навчання дослідницького характеру у вищій школі. Вивчення результатів дослідження психологів (П. Гальперін, О. Запорожець, І. Павлов, О. Подд'яков, П. Симонов, Г. Файн) свідчать про те, що дослідницька діяльність є проявом орієнтаційного рефлексу – одного із основних рефлексів живих організмів, та означає вивчення навколишнього середовища, що стимулюється новизною або змінами, котрі виникають. Основа дослідницької діяльності біологічна – потреба в пізнанні нового.

П. Симонов до ідеальних потреб людини відносить потребу пізнання навколишнього світу та власного місця в ньому, пізнання змісту та призначення життєвого сенсу. Учений виділяє детермінанти орієнтаційно-дослідницької поведінки, до яких відносить дефіцит активації в організмі, який сприяє пошуку стимулів, здатних змінити його активність. Такою властивістю наділені стимули, що характеризуються новизною, складністю, непостійністю, невизначеністю; дослідницька діяльність стимулюється недостатністю та невизначеністю отриманої інформації. Людина важко переносить і не може адаптуватися до невизначеності та загадковості. Уникненню такого стану сприяє особлива форма орієнтаційно-дослідницької діяльності – цілеспрямована цікавість. Її завдання – доповнити, уточнити дані, сприяючи цим мінімізації невизначеності<sup>465</sup>.

На думку І. Павлова, складовими орієнтаційного рефлексу можна вважати фізичні та фізіологічні зміни, що значно яскравіше проявляються при збільшенні кількості подразнень; орієнтаційно-дослідницьку діяльність, яка полягає в аналізі навколишнього середовища і виокремленні в ньому складових. Дослідник робить акцент на тому, що першим виникає орієнтаційний рефлекс, потім формується

умовний рефлекс ділового порядку. Відповідно, формування та закріплення, пов'язаними з його автоматизацією, орієнтувальна частина згасає. У випадку появи невідомого подразника ділова виконавча частина затримується, що сприяє повторному прояву та розвитку орієнтаційної діяльності<sup>466</sup>. В основу дослідницької поведінки закладено психологічну потребу в пошуковій активності, яка виконує роль мотиву – двигуна, що запускає механізм дослідницької поведінки в дію.

А. Маслоу головною характеристикою особистості вважає потребу в самоактуалізації, самовираженні, розкритті потенціалу творчості й любові, в основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро. Дослідник зазначає, що у людини з моменту народження послідовно з'являються і супроводжують її впродовж дорослішання сім класів потреб: фізіологічні (органічні) потреби, потреби у безпеці, потреби у приналежності та любові, потреба у повазі (шануванні), пізнавальні потреби, естетичні потреби, потреба в самоактуалізації<sup>467</sup>. Мотив є формою вияву потреби людини, спонуканням до діяльності, відповіддю на те, заради чого вона відбувається (потреба – мотив – діяльність).

За твердженням І. Павлова, в основу пошукової активності покладено безумовний рефлекс, який учений називав орієнтаційно-дослідницьким<sup>468</sup>. Саме цей рефлекс є фундаментом пошукової активності, яка є передумовою виникнення дослідницької поведінки. Пошукова активність – це тип реакції, необхідний у ситуаціях невизначеності в умовах відсутності або часткової відсутності можливості прогнозування розвитку ситуації, що склалася. Пошукова активність спрямована переважно на вирішення проблемної ситуації або на зміну ставлення до неї<sup>469</sup>.

Керуючись цими думками стверджуємо, що процес навчання буде носити дослідницький характер за умови, якщо у студентів виникатиме потреба в пошуковій активності, у вирішенні проблемних ситуацій, вивченні об'єктів дослідження (рис. 3.1).

<sup>465</sup> Симонов, П. В. 1975. *Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты*. Москва : Наука.

<sup>466</sup> Павлов, И. П. 1951. *Полное собрание сочинений* : в 6 т. Т. 3. Кн. 1. Москва –Ленинград.

<sup>467</sup> Маслоу, А. 2009. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург : Питер.

<sup>468</sup> Павлов, И. П. 1951. *Полное собрание сочинений* : в 6 т. Т. 3. Кн. 1. Москва –Ленинград, с. 308-309.

<sup>469</sup> Гильбух, Ю. З., Гарнец, О. Н. та Копробко, С. Л., 1990. Феномен умственной одаренности. *Вопросы психологии*, № 4, с. 147-155.



*Рис. 3.1 Передумови дослідницької діяльності*

В основі дослідницького підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності<sup>470</sup>, реалізація принципів проблемності, професійної мобільності, єдності в науковій та навчальній діяльності.

Дослідники (М. Бурда, Ю. Кулюткін, В. Осинська, Є. Семенов, Н. Тарасенкова, Л. Фрідман та ін.) у контексті дослідницького підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів евристичними методами, сприяючи цим переорієнтації процесу навчання на процес дослідження навчальних тем. До таких методів вони відносять метод евристичних питань, метод гіпотез, метод прогнозування, метод спростування тощо. Значну роль у процесі навчання відіграють особистісно орієнтовані педагогічні технології, що характеризуються гуманістичною спрямованістю на творчий професійний розвиток особистості: інтерактивна, проектна та технологія проблемного навчання.

Одним із важливих аспектів вирішення цієї проблеми є розв'язування студентами педагогічних задач, що сприяє розвитку їхньої творчої розумової діяльності та оволодінню майбутніми вчителями знаннями та вміннями дослідницької діяльності.

Формування дослідницьких умінь на практичних заняттях із різних педагогічних дисциплін дає можливість майбутнім учителям набути досвіду дослідницької діяльності на "професійному рівні", тобто, створюється підґрунтя нової системи професійно важливих дій – набуття досвіду професійної діяльності

<sup>470</sup> Дубасенюк, О. А. 2015. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка., с. 210.

ще під час навчання у вищій школі<sup>471</sup>.

Отже, концептуальними засадами, на основі яких буде вибудовано модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, є такі:

- основна ідея підготовки – підготовка до дослідницької діяльності є складовою загального контексту формування цілісної структури професійної діяльності вчителя початкових класів;
- поетапний професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи відповідно до рівнів вищої освіти (початковий, бакалаврський, магістерський);
- результатом професійної підготовки студентів упродовж навчання у закладі вищої освіти на кожному рівні вищої освіти є готовність до проведення педагогічних досліджень;
- методологічними підходами до ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень є професіографічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, компетентнісний, дослідницький, особистісний, технологічний, задачний;
- урахування в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів біологічної природи дослідницької діяльності;
- упровадження моделі навчальної діяльності – "навчання через дослідження", коли дослідження інтегрується в навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення студента.

Метою концепції є поетапна і систематична реалізація структурно-компонентної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, яка буде висвітлена в наступному підрозділі.

---

<sup>471</sup> Дубасенюк, О. А. 2015. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 210.

### 3.2 Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень

За допомогою методу моделювання маємо можливість методично інтерпретувати основні концептуальні засади дослідження, певною мірою технологізувати процес формування готовності студентів до дослідницької діяльності.

Перед початком характеристики моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень та технології її проектування, зупинимось на аналізі понять "модель" та "моделювання". Модель (з лат. *modus* – міра; фр. – *modele* – зразок) у теорії пізнання – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується, відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами досліджуваного об'єкта<sup>472</sup>. Термін "модель" означає певну систему (взірець, приклад, образ, конструкцію), що відображає певні властивості та стосунки з іншою системою, що називається оригіналом, і певною мірою заміщає її. У методології науки модель – аналог (схема, структура, знакова система) визначеного фрагмента та природної або соціальної реальності, витвір людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі. Із гносеологічного погляду модель – це "представник", "замінник" оригіналу в пізнанні та практиці. Модель передбачає схематичне, наочне відображення системи. Результати розробки і дослідження моделі за певних умов, з'ясованих в логіці та методології, специфічних для різних галузей і типів моделей, поширюються на оригінал<sup>473</sup>.

На думку В. Давидова і О. Рахімова, модель – це матеріальний об'єкт або той, що уявляється в процесі мислення. Він заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал таким

<sup>472</sup> Пустовіт, Л.О. 2000. *Словник іноземних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ : Довіра.

<sup>473</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

чином, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал<sup>474</sup>.

Базовою основою моделі є уявлення про об'єкт, що пізнається. Однак, відповідно до завдань дослідження, за допомогою абстрактного мислення увага концентрується на найважливіших елементах і зв'язках, а несуттєві та другорядні – вилучаються<sup>475</sup>. В. Берека уточнює, що жодна модель не може бути абсолютно адекватною реальності й не може повною мірою відтворити об'єкт, який вивчається, тому що система взаємозв'язків у моделюючій педагогічній дійсності є надзвичайно складною<sup>476</sup>.

Метод моделювання широко використовується у сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують праці як вітчизняних (І. Богданова, Н. Булгакова, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), так і російських учених (Л. Байкова, А. Данилюк, В. Караковський, Н. Кондаков, В. Краєвський, Л. Новікова, В. Полонський, Л. Фрідман).

У проаналізованих наукових джерелах моделювання розглядається як метод опосередкованого теоретичного керування об'єктом. Досліджується не сам об'єкт, а використовується штучна або природна система, що перебуває в певній відповідності до об'єкта, що вивчається. Модель здатна його замінювати на деяких етапах пізнання і давати інформацію про об'єкт, що моделюється<sup>477</sup>.

В. Краєвський моделювання відносить до теоретичних методів, за допомогою яких здійснюється вивчення структури і механізмів процесу навчання і виховання, логічних структур навчального матеріалу тощо. Однак, ураховуючи всі переваги цього методу, зазначає вчений, варто передбачити, що модель, якою б досконалою вона не була, не може відображати "ті специфічні закономірності поведінки і способи оброблення інформації, які характерні для свідомої, соціально зумовленої практичної діяльності людини". Говорячи про "виникнення" моделі, В. Краєвський

<sup>474</sup> Давыдов, В. В. и Рахимов, О. Х.-А., 2002. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. *Инновации в образовании*, №2, с. 62-83.

<sup>475</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

<sup>476</sup> Берека, В. Є., 2008. В: А. Й. Сиротенко, ред. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ХГПА.

<sup>477</sup> Хоружа, Л. Л., 2004. *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 261.

пише: "Модель – результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту".<sup>478</sup>.

Найбільш вичерпне та повне визначення моделі, на нашу думку, пропонує М. Кондаков: "Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, логічно-математичних формул тощо, який, будучи подібним, схожим (аналогічним) до об'єкта, що досліджується, відображає та відтворює в більш спрощеному, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і стосунки між елементами досліджуваного об'єкта..." З погляду вченого, створення моделі неможливе без використання методу аналогічного мислення. Науковець також звертає увагу на те, що аналогія дає ймовірні знання, відповідно, їх треба перевіряти на практиці. "Конструюючи моделі, необхідно весь час пам'ятати, що якою б досконалою модель не була, вона лише частково, приблизно відображає досліджуваний об'єкт, спрощує його. Модель і оригінал не є тотожними, а лише схожі між собою об'єкти. Але аналогія корисна вже тим, що вона настановлює на здогадку, а в цьому й полягає мета моделювання"<sup>479</sup>.

Процедура моделювання включає декілька етапів: актуалізацію накопичених знань про об'єкт дослідження і вибір з низки існуючих моделей тієї, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт<sup>480</sup>.

У поняття "модель підготовки спеціаліста" дослідники вкладають різний зміст. Зокрема, дослідники Р. Акофф, П. Ханіка, І. Хейстер під моделлю підготовки спеціаліста розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ спеціаліста певного профілю. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як "відтворення характеристики певного об'єкта... на іншому об'єкті, що спеціально створений для

<sup>478</sup> Краевский, В. В. и Полонский, В. М. 2001. *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена, с. 268-269.

<sup>479</sup> Кондаков, Н. И. 1975. *Логический словарь-справочник*. Москва : Наука, с. 360-369.

<sup>480</sup> Юдин, Э. Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности : проблемы соврем. науки*. Москва : Наука.



його вивчення"<sup>481</sup>. Із точки зору І. Сігова, "модель підготовки спеціаліста можна трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути на певний період часу"<sup>482</sup>.

По-іншому це поняття розглядають Г. Балл, П. Перепелиця<sup>483</sup>, В. П. Беспалько<sup>484</sup>, Б. С. Гершунський<sup>485</sup>, М. І. Дяченко і Л. А. Кандибович<sup>486</sup>, на думку яких, модель підготовки спеціаліста – це зміст навчальних планів, програм та інших документів, якими регламентується процес підготовки у вищій школі. Модель підготовки спеціаліста у найбільш загальному вигляді є схематичним вираженням обсягу та структури соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності. Прихильники такої концепції вважають, що чинні навчальні програми та система виховання і є моделлю підготовки спеціаліста. Однак зауважують, що ці існуючі моделі потребують доопрацювання<sup>487</sup>.

Обґрунтування моделі підготовки спеціаліста здійснюється з урахуванням різних ідей щодо процесу професійної підготовки. Тому її реалізація має багато модифікацій залежно від того, які ідеї удосконалення навчально-виховного процесу взяті науковцями за основу<sup>488</sup>. У дослідженнях І. Зязюна<sup>489</sup>, Н. Ничкало<sup>490</sup>, С. Сисоевої<sup>491</sup> розкриті різні підходи до побудови моделі підготовки спеціаліста конкретної галузі.

У ході дослідження ми дотримувалися висновку Н. Ничкало, згідно з яким у

<sup>481</sup> Ильичев, Л. Ф. гл. ред., 1989. Моделирование. *Философский энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, с. 373.

<sup>482</sup> Сигов, И. И., 2001. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей). В: И. И. Сигов, ред. *Проблемы совершенствования высшего образования* : сб. статей. Ленинград: Ленинградский государственный университет, с. 69.

<sup>483</sup> Балл, Г. О. та Перепелиця, П. С., 1998. Психолого-педагогічні засади організації допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 5, с. 149-159.

<sup>484</sup> Беспалько, В. П., 1993. Стандартизация образования: основные идеи и понятия. *Педагогика*, № 5, с. 45-62.

<sup>485</sup> Гершунский, Б. С. 1998. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва : Совершенство.

<sup>486</sup> Дьяченко, М. И. и Кандыбович, Л. А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Белорусский государственный университет.

<sup>487</sup> Берека, В. Є., 2008. В: А. Й. Сиротенко, ред. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ХГПА.

<sup>488</sup> Вергасов, В. М. 1979. *Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе*. Киев: Вища школа.

<sup>489</sup> Зязюн, І. А., 2000. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. В: І. А. Зязюн, ред. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія]. К. : Віпол, с. 11-57.

<sup>490</sup> Ничкало, Н. Г. 2004. *Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий*. Київ : Науковий світ.

<sup>491</sup> Сисоева, С. О. 1998. *Педагогічна творчість* : [монографія]. Харків – Київ : Каравела.

процесі моделювання системи слід враховувати те, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем<sup>492</sup>.

Опираючись на розуміння змісту понять "модель" та "ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів", "підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "готовність майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень" (сутність яких розкрита у п. 2.1) під *моделлю ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень* ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних компонентів педагогічного процесу на кожному рівні вищої освіти, що забезпечує формування у студентів необхідного рівня готовності до проведення педагогічних досліджень<sup>493</sup>.

Концептуальна модель процесу ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень – це аналог системи, який відображає її провідний задум, основні принципи побудови і функціонування. Модель слугує засобом вивчення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вона може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці.

Аналіз сутності та функцій моделювання як методу теорії пізнання дає можливість сформулювати вимоги, які слід враховувати в процесі розроблення теоретичної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: вона має відображати цілісність педагогічного процесу ступеневої підготовки; відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи; повинна мати відтворювальний характер, завдяки якому стає можливою її експериментальна перевірка.

Системотвірним чинником означеної моделі визначено ступені вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр), під час здобуття яких має бути сформована

<sup>492</sup> Ничкало, Н. Г. 2004. *Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий*. Київ : Науковий світ.

<sup>493</sup> Шквир, О. Л., 2017. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький. Вип. 22. с. 187-192.

готовність майбутніх фахівців до дослідницької діяльності.

Визначаючи структурні компоненти моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, враховано міркування Ю. Кулюткіна, який зазначав, що для того, щоб діяти ефективно, людина повинна володіти деякою регуляторною основою діяльності, яка, на думку психолога, включає знання властивостей і відношень реального об'єкта, усвідомлення його цінності, володіння способами взаємодії з цим об'єктом<sup>494</sup>.

На основі зазначеного були виокремлені блоки ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень: цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний. Приймаючи рішення щодо розміщення елементів моделі, ми виходили з того, що модель, по-перше, повинна відображати основні концептуальні підходи; по-друге, – етапи ступеневої підготовки, які мають відповідати рівням вищої освіти, по-третє, – логіку навчального процесу закладу вищої освіти. У моделі відображено також педагогічні умови, що впливають на підвищення ефективності підготовки. Як результат, була спроектована авторська модель, подана на рис. 3.2.

У моделі відображено структуру підготовки впродовж усього навчання у закладі вищої освіти, який здійснює ступеневу підготовку майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо основні складові моделі.

*Загальну мету* підготовки ми вбачаємо в тому, щоб сформувати у майбутніх учителів початкових класів ціннісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти готовності до проведення педагогічних досліджень<sup>495</sup>.

Загальна мета конкретизована через тактичну мету *та завдання* кожного етапу підготовки.

<sup>494</sup> Кулюткин, Ю. Н. и Бездухов, В.П. 2002. *Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя*. Самара, с. 197-198.

<sup>495</sup> Шквир, О. Л., 2017. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький. Вип. 22. с. 187-192.

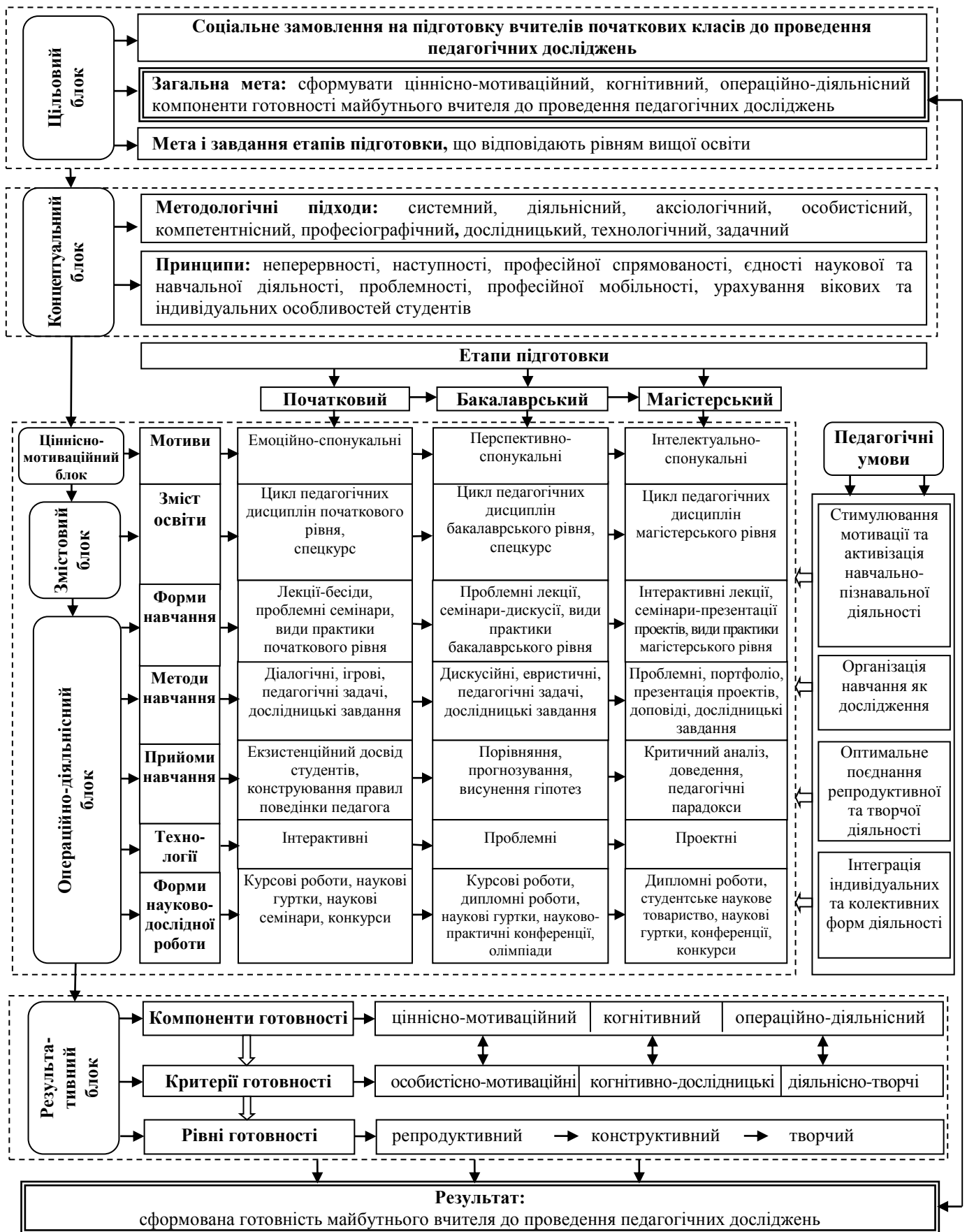


Рис. 3.2 Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень

Керуючись думками А. Демінцева, який зазначав, що розвиток і оволодіння дослідницькими вміннями проходить через основні стадії в творчому становленні вчителя: професійна адаптація, критичне оволодіння досвідом, пошук, наукові дослідження<sup>496</sup>, нами визначено три етапи формування готовності студентів до проведення педагогічних досліджень, які характеризуються кількістю набутого ними досвіду професійної і дослідницької діяльності: початковий, бакалаврський, магістерський. В основу розроблення етапів покладено положення Закону України "Про вищу освіту" (2014 р.), відповідно до яких підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється на таких рівнях вищої освіти: початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський).

*Початковий етап* охоплює студентів 2-4 курсів початкового рівня вищої освіти, який завершується здобуттям ступеня молодшого бакалавра. Його мета полягає у розвитку позитивної мотивації до майбутньої дослідницької діяльності, оволодінні знаннями, вміннями та досвідом дослідницької діяльності для успішного виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності. Основними його завданнями є формування ціннісно-мотиваційного ставлення до майбутньої дослідницької діяльності; ознайомлення із сутністю та значенням дослідницької діяльності вчителя початкових класів, методами педагогічного дослідження, розвиток педагогічного мислення; формування дослідницьких умінь та досвіду проведення самостійних педагогічних досліджень.

*Бакалаврський* охоплює студентів бакалаврського рівня вищої освіти, який завершується здобуттям ступеня бакалавра. Його мета полягає у стимулюванні навчальної та науково-дослідної діяльності студентів, оволодінні теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками проведення педагогічних досліджень, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю як у традиційних, так і в нетрадиційних умовах. До його основних завдань належать: оволодіння загальними засадами методології педагогічного дослідження, принципами та логікою педагогічного пошуку; розвиток педагогічного

---

<sup>496</sup> Демінцев, А. Д., 1972. *Развитие творческой активности учителей и совершенствование их мастерства* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва : Институт общей педагогики АПН СССР.

мислення; проведення та апробація експериментальних педагогічних досліджень; впровадження власних розробок, передового педагогічного досвіду в практику початкової школи.

*Магістерський етап* охоплює студентів магістерського рівня вищої освіти, який завершується здобуттям ступеня магістра. Його мета – активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; оволодіння поглибленими теоретичними та практичними знаннями, уміннями та навичками дослідницької діяльності за обраною спеціальністю; здобуття загальних засад методології наукової та професійно-дослідницької діяльності, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру. Основні завдання цього етапу полягають у формуванні досвіду дослідницької діяльності як необхідної умови інноваційної діяльності вчителя початкових класів; розвиток педагогічного мислення; організації, проведенні та оформленні науково-педагогічних досліджень.

В основу розроблення моделі покладено теоретичні положення системного, діяльнісного, аксіологічного, професіографічного, компетентнісного, дослідницького, особистісного, технологічного та задачного *підходів*.

Системний аналіз процесу ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень дав підстави розглянути її як цілісність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують неперервний, цілеспрямований і послідовний вплив на студентів форм, методів і технологій, організованих із метою формування попередньо визначеної системи дослідницьких якостей, знань, умінь. Ця система є частиною (підсистемою) загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів.

Системність у підготовці майбутнього вчителя в дослідженні розглядається як зв'язок між змістом, формами і методами навчання, а також між теоретичною і практичною діяльністю студентів на всіх етапах ступеневої підготовки. Основними ознаками системності моделі є наступність і цілісність педагогічного процесу, поглиблення та поетапне розширення й удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відповідно до кожного ступеня підготовки.

Діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя-дослідника забезпечує

суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, використання особистісно орієнтованих технологій, активних форм і методів навчання, завдяки чому відбуватиметься свідоме та міцне засвоєння знань, умінь та досвіду дослідницької діяльності майбутніми вчителями початкової школи.

Професіографічний підхід передбачає відповідність моделі професіограми вчителя-дослідника (у п. 2.5 ми висвітлили розроблену зазначену професіограму), яка є основою у визначенні оптимального змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Професіограма замінює уявлення викладача і студента про випускника закладу вищої освіти<sup>497</sup>.

Викладач педагогічного закладу на основі професіограми вчителя-дослідника, визначає стратегію і тактику педагогічного процесу, спрямованого на формування професійно значущих якостей особистості, знань, умінь, які відображені в ній. Професіограма є орієнтиром у визначенні критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів-дослідників. Вона є важливим засобом діагностичних та прогностичних процедур експериментальної роботи. Для студента професіограма вчителя-дослідника є орієнтовною основою планування та організації теоретичного і практичного самовиховання.

У контексті аксіологічного (гр. *axios* – цінний) підходу мету педагогічних досліджень ми розглядаємо не тільки як прагнення вчителя знайти нові педагогічні знання, але й як засіб задоволення потреб учнів, їхніх батьків, соціуму, в якому буде жити і працювати дитина в майбутньому. Найголовнішим орієнтиром вчителя у проведенні педагогічних досліджень має бути визнання учня, вихованця як найвищої цінності суспільства. У цьому зв'язку зміст дослідницької діяльності майбутнього вчителя визначається спрямованістю активності особистості і на осмислення педагогічних явищ, і на створення оптимальних умов для розвитку особистості учня. За такого підходу важливе значення має усвідомлення майбутніми вчителями значущості розвитку кожної дитини як неповторної соціальної цінності, яка орієнтується у своїй поведінці та навчальній діяльності на власну систему ціннісних

пріоритетів, узгоджених із загальнолюдськими цінностями<sup>498</sup>.

Реалізація аксіологічного підходу є важливим шляхом підвищення рівня підготовки майбутнього вчителя-дослідника, оскільки цінності педагога визначають мету, характер, засоби його дослідницької діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає мотиваційні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати підготовки, які відображають розширення дослідницьких знань, умінь і навичок, досвіду проведення педагогічних досліджень, відповідно до кожного ступеня підготовки. Він передбачає зміщення акценту з накопичування визначених дослідницьких знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати методи педагогічного дослідження й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності.

Серед різних видів компетенцій, які має набути у процесі ступеневої підготовки майбутній учитель початкових класів, визначаємо такі дослідницькі уміння: знаходити і обробляти інформацію; використовувати різні джерела; працювати з документами тощо<sup>499</sup>.

У процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів важливо не тільки навчити студентів оперувати власними знаннями відповідно до здобутого ступеня, але й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Дослідницький підхід до підготовки майбутніх учителів забезпечує розвиток у студентів потреби в пошуковій діяльності, організацію навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти через пошук відповідей на актуальні питання сучасної початкової школи шляхом використання методів педагогічного дослідження. Теоретичну основу дослідницького підходу становлять концептуальні засади основ загальної теорії діяльності (Ю. Александров, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); наукові положення про зумовленість розвитку

<sup>497</sup> Щербаков, А. И. ред., 1976. *Психология труда и личности учителя*. Сборник научных трудов. Выпуск 1. Ленинград, с. 33-34.

<sup>498</sup> Бекирова, А. Р., 2016. Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів : аксіологічний аспект. *Нові технології навчання*: наук.-метод. збірник. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 89. Ч. 1, с. 83.



особистості змістом діяльності та способами її здійснення (В. Давидов, Ю. Жданов, Л. Маркарян та ін.); ідеї щодо природи та функцій дослідницьких умінь і навичок як соціального феномена (А. Арнольд, К. Абульханова-Славська та ін.). Значний вплив на розвиток теорії дослідницького підходу в освіті мали роботи І. Зимньої, Л. Ковбасенко, О. Леонтовича, О. Обухова, В. Паламарчук, О. Подд'якова, О. Савенкова, А. Сологуба, Л. Шабашова та ін.

Дослідницький підхід сприяє формуванню у студентів дослідницького підходу до майбутньої професійної діяльності. В. Бондар, М. Никандров, В. Кан-Калік підкреслюють, що незважаючи на те, що творчість учителя може проявитися в різних сферах діяльності, всі її види передбачають наявність дослідницького підходу до особистої діяльності<sup>500; 501; 502</sup>.

Особистісний підхід передбачає створення у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів відповідних умов для природного процесу саморозвитку дослідницьких якостей, наукового мислення і творчого потенціалу особистості студента. Це вміння викладачів визначати такий стиль особистого спілкування із студентом, вибирати такі технології, методи та форми навчання, які найбільшою мірою сприятимуть розкриттю його потенційних можливостей та розвитку. Цей підхід передбачає можливість вибору студентами змісту, форм і методів підготовки відповідно до його індивідуальної траєкторії становлення як вчителя-дослідника.

Технологічний підхід включає систему засобів викладача та студентів, спрямованих на досягнення загальної мети ступеневої підготовки шляхом послідовного виконання певних навчальних дій ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів в умовах оперативного зворотного зв'язку. Він передбачає використання особистісно орієнтованих технологій.

Задачний підхід передбачає зв'язок процесу підготовки студентів з майбутньою педагогічною дослідницькою діяльністю шляхом розв'язання педагогічних задач.

<sup>499</sup> Новиков, Н. И. 1959. *Избранные педагогические сочинения*. Москва.

<sup>500</sup> Бондар, В. І., 1997. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта і управління*, №2, с. 85-108.

<sup>501</sup> Никандров, Н. Д. и Кан-Калик, В. А., 1987. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству. *Советская педагогика*, № 6, с. 24-28.

<sup>502</sup> Кан-Калик, В. А. и Никандров, Н. Д. 1990. *Педагогическое творчество*. Москва : Педагогика.

Побудова педагогічного процесу як розв'язання численних ситуативних задач професійного спрямування сприяє стимулюванню активності та самостійності студентів, підвищує ефективність занять, активізує формування наукового мислення й дослідницьких здібностей.

Наступним компонентом моделі є *принципи*: вихідні положення, на основі яких здійснюється вибір змісту, методів та форм навчання студентів. До основних принципів ступеневої підготовки до проведення педагогічних досліджень відносимо принципи неперервності (Н. Ничкало, С. Сисоєва), наступності (Л. Зданевич, М. Чобітько), професійної спрямованості (А. Барабанщиков, О. Гулай), забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І. Кобиляцький), проблемності (Т. Кудрявцев, О. Матюшкін), професійної мобільності (Ю. Кисильов, Б. Лисицин) та урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, Л. Кандилович).

Одним із провідних принципів професійної освіти на сучасному етапі є принцип неперервності, що вимагає для задоволення потреб особистості та суспільства в цілому створення на державному рівні єдиної системи неперервної професійної освіти, що охоплює найбільш широкі верстви населення<sup>503</sup>. Цей принцип підготовки в контексті нашої моделі розуміємо як систему дій, за якої завершення студентом одного етапу підготовки спричиняє за собою його подальше навчання на наступному.

Наступність – це єдність, зв'язок між етапами освітнього процесу, що відображає діяльність тих, хто навчається, і тих, кого навчають. Також наступність розуміємо як систему освітньо-виховної роботи, коли в кожній наступній ланці (рівень вищої освіти) продовжується закріплення і поглиблення тих знань, умінь та навичок, які склали зміст навчальної діяльності на попередньому етапі; як реалізацію зв'язків між компонентами навчального процесу. Однак такі тлумачення наступності враховують, в основному, лише зовнішні, кількісні зміни у змісті освіти, формах і методах навчання. Тому наступність розуміємо не тільки як просте збільшення, ускладнення змісту навчального матеріалу, форм і методів організації

навчально-пізнавальної діяльності, але й як перехід кількісних змін у якісні.

Для успішної реалізації принципу наступності у процесі навчання у закладах вищої освіти необхідно розмежовувати дві її взаємопов'язані сторони: по-перше, змістову наступність (у навчальних планах, програмах і посібниках) на кожному етапі навчання, по-друге, навчально-операційну наступність у формах, методах і засобах організації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі розвитку. Кожен з цих видів наступності здійснюється у двох напрямках. Один – зверху вниз, тобто змістова і навчально-операційна сторона повинні спиратися на вже досягнуте у процесі навчання на попередньому етапі (ступені вищої освіти). Другий – знизу вгору, коли змістова і навчально-операційна сторона на попередньому етапі готують студентів до успішного навчання на вищих етапах. Обидва напрями необхідно реалізувати у системі способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Способом організації змістовно-операційного компонента навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням наступності є здійснення алгоритмічного підходу до навчання як системи послідовно-взаємопов'язаних операцій<sup>504</sup>.

Специфіка наступності у формах і методах навчання у закладах вищої освіти полягає не лише у наступності побудови і вивчення навчального матеріалу, але й у переведенні студентів із репродуктивних на частково пошукові та творчі методи навчання.

Підготовленість викладача до організації навчання з урахуванням його наступності, полягає у:

- розумінні єдності досягнення цілей і шляхів розв'язання завдань навчально-виховної роботи;
- єдності вимог, які висуває викладач до знань, умінь, навичок студентів;
- єдності розуміння всіма викладачами завдань підготовки спеціалістів, пов'язаних із наступним розвитком навчально-пізнавальної діяльності студентів;

<sup>503</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ, с. 32.

<sup>504</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 228-230.

– розумінні особливостей розвитку професіоналізму фахівця.

Принцип професійної спрямованості є одним із провідних принципів навчання фахівців у сучасній вищій школі. Професійний інтерес має велику спонукальну силу: він змушує людину активно прагнути до оволодіння знаннями, до пошуків способів і засобів самостійного здобування знань.

Сьогодні здійснюється перехід до цільової інтенсивної підготовки спеціаліста з опорою на контекст його майбутньої діяльності. Проектуючи процес підготовки майбутніх учителів-дослідників, слід добирати зміст та адекватні йому форми організації навчальної роботи, виходячи з предметного образу реальної педагогічної праці, зокрема дослідницької діяльності вчителя початкових класів. Компонентами педагогічної діяльності є аналіз проблеми та проблемної ситуації, постановка педагогічного завдання, пошуки можливостей його розв'язання, моделювання, дослідження, прогнозування, аналіз результату. Кожен із цих компонентів передбачає міцні знання основ проведення педагогічних досліджень та самостійну творчість.

Сутність цього принципу у контексті нашої моделі – орієнтація змісту навчання усіх предметів на майбутню професію та необхідність виконання дослідницької функції вчителем; вилучення непотрібних і малоцінних знань, що, з одного боку, сприяє розвантаженню студентів, з іншого – усуває так звані "загальні місця", яких так не люблять студенти, і які мало працюють на кінцевий результат, з третього – вивільняють час для збільшення обсягів індивідуальної науково-дослідної роботи студентів<sup>505</sup>.

Сутність наступного принципу полягає у забезпеченні викладачами вищої школи єдності в науковій та навчальній діяльності студентів: окремі питання навчального матеріалу студенти самостійно вивчають, аналізують, узагальнюють та результати науково-дослідної роботи оформляють у вигляді доповідей, рефератів, дослідницьких проектів, курсових та дипломних робіт. Науково-дослідна робота студентів є логічним продовженням навчальної діяльності студентів.

Принцип проблемності навчання передбачає відмову викладача від трансляції готових знань на лекціях, орієнтації на репродуктивний рівень знань студентів. Цей

принцип вимагає вирізнення та вирішення студентами проблем у процесі вивчення нового навчального матеріалу на лекціях, виконання експерименту, лабораторних робіт, під час семінарів, практикумів та науково-дослідної діяльності, коли студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі)<sup>506</sup>.

Цей принцип тісно пов'язаний із принципом професійної мобільності, який передбачає розвиток у студентів уміння швидко приймати самостійні рішення щодо вирішення професійних питань. Погоджуємося з Р. Прімою, яка зазначає, що готовність до професійної діяльності безпосередньо пов'язана зі здатністю бути мобільним. "При цьому важливо акцентувати увагу не тільки на теоретичній підготовці фахівця, а й на розвитку такої особистості, яка спроможна гнучко реагувати на постійно змінювані суспільні умови і вирізняється оперативністю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, достатнім почуттям відповідальності у професійній діяльності"<sup>507</sup>. Реалізація цього принципу передбачає єдність теорії й практики у професійному становленні майбутнього вчителя-дослідника, формування у нього готовності до самозмін у швидкозмінному світі, здатності коректувати життєві ситуації, змінюючись і розвиваючись при цьому і як особистість, і як професіонал. Це дозволить майбутньому вчителю, зокрема вчителю початкових класів, оволодіти такими формами і методами діяльності, які оновлять школу майбутнього новими цінностями освіти<sup>508</sup>.

Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів відіграє важливу роль у системі ступеневої підготовки майбутніх учителів. Він передбачає створення індивідуальної стратегії набуття знань та вмінь для кожного студента; можливостей досягнення ними достатнього рівня підготовки до проведення педагогічних досліджень шляхом вибору індивідуальної траєкторії засвоєння змісту навчального матеріалу, виконання дослідницьких завдань, участі у науково-

<sup>505</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна.

<sup>506</sup> Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. Київ : Знання.

<sup>507</sup> Пріма, Р. М., 2016. Практико орієнтована спрямованість освітнього середовища підготовки професійно мобільного вчителя початкової школи. *Нові технології навчання*: наук.-метод. збірник. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 89. Ч. 1, с.27.

дослідній роботі тощо. Цей принцип реалізується і через упровадження особистісно орієнтованих технологій на кожному рівні вищої освіти.

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі блоки підготовки: ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, що сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень (результативний блок). *Ціннісно-мотиваційний блок* забезпечує формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності загалом і до дослідницької як її провідної функції; вироблення у студентів позитивної мотивації до проведення педагогічних досліджень та особистісних якостей. *Змістовий блок* передбачає формування системи дослідницьких знань, конкретизацію сутності та змісту дослідницької діяльності вчителя початкових класів відповідно до специфіки її реалізації та розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя, оскільки дослідницька діяльність ставить особливі вимоги до мисленнєвих дій педагога.

У процесі формування системи дослідницьких знань вагоме значення має включення до змісту педагогічних дисциплін циклу професійної підготовки початкового, бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти питань щодо природи, теорії та методики дослідницької діяльності вчителя, введення до навчального плану підготовки фахівців зі спеціальності "Початкова освіта" спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі", який може викладатися на початковому (на базі дев'яти класів) або бакалаврському (на базі одинадцяти класів) етапах підготовки.

Основою *операційно-діялісного блоку* є оволодіння студентами дослідницькими діями, вдосконалення способів проведення педагогічних досліджень, вироблення дослідницьких умінь та педагогічного досвіду. Оволодіння способами проведення педагогічних досліджень на кожному етапі підготовки здійснюється шляхом використання активних форм, методів та прийомів навчання, особистісно орієнтованих педагогічних технологій, форм науково-дослідної роботи студентів.

Важливим структурним компонентом моделі є *педагогічні умови*, визначені для

<sup>508</sup> Пріма, Р. М. 2009. *Професійно мобільний учитель : шляхи творчого зростання* : метод. реком. студентам-практикантам (літня практика у дитячих оздоровчих таборах). Луцьк : Волинська обласна друкарня, с. 4.

ефективного формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень. Зокрема, формуванню ціннісно-мотиваційного компонента готовності сприяють стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; формуванню когнітивного компонента – організація навчання через дослідження; формуванню операційно-діяльнісного компонента – оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності. Сутність педагогічних умов буде розкрито у п. 3.3.

Останнім і визначальним блоком ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є результативний. Ми визначили компоненти готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний), критерії готовності (особистісно-мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діяльнісно-творчі) та три рівні готовності (репродуктивний, конструктивний, творчий), зміст яких буде проаналізовано у п. 3.5.

Кожен компонент системи ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень, поданий у моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами.

Виходячи із принципу єдності мотивів, теоретичних знань і практичних умінь, підкреслимо, що формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності є цілісним процесом. Однак на етапі розроблення системи підготовки майбутнього вчителя шляхи реалізації кожного з названих компонентів визначалися окремо.

Так, становлення мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя – це не лише зростання позитивного чи негативного ставлення до професії, а поступове ускладнення системи мотивів, виникнення нових відносин між ними як результат подолання суперечностей<sup>509</sup>. Стан мотивації дослідницької діяльності має змінюватися від динамічного постійного до стійкого постійного.

Процес формування мотивації у процесі педагогічної взаємодії викладача і

студентів полягає у вибірковій актуалізації окремих ситуативних потреб педагогічного дослідження, які за систематичної активізації поступово переходять у стійкі мотиваційні стани та якості особистості, визначені у професіограмі вчителя-дослідника (п. 2.5). Завдання викладача – визначити систему необхідних для реалізації дослідницької діяльності мотивів (емоційно-спонукальні, перспективно-спонукальні та інтелектуально-спонукальні), поступово розвивати їх у студентів під час спеціально організованої діяльності, забезпечити усвідомлення та закріплення сформованих мотивів у подальшій професійній діяльності.

Численні психологічні дослідження з проблем формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної діяльності доводять, що позитивна мотивація формується в результаті наповнення об'єктивного виду діяльності особистісним (суб'єктивним) сенсом<sup>510; 511; 512; 513</sup>.

Змістовий блок підготовки включає формування знань природи, теорії та методики дослідницької діяльності вчителя початкових класів; розвиток якостей педагогічного мислення, визначених у професіограмі вчителя-дослідника (п. 2.5).

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень на кожному етапі ступеневої підготовки має певне змістове наповнення. Державні стандарти освіти майбутніх фахівців різних рівнів вищої освіти, покладено в основу когнітивного блоку та визначають зміст окремих дисциплін. Зміст навчальних дисциплін має базуватися на фактах, законах, теоріях (теоретична складова) дослідницької діяльності вчителя та спиратися на методи і методологію (практична складова) проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

Психологи та педагоги (А. Алексюк, В. Гінецинський, Л. Грищенко, В. Загвязинський, В. Якунін та ін.) розглядають процес засвоєння студентами знань як єдність таких етапів:

<sup>509</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 183.

<sup>510</sup> Асеев, В. Г. 1976. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва.

<sup>511</sup> Леонтьев, А. Н. 1977. *Деятельность. Сознание. Личность* : учебное пособие. Издание 2-е. Москва : Политиздат.

<sup>512</sup> Божович, Е. Д. ред., 2000. *Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения*. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК.

<sup>513</sup> Фридман, Л. М. и Кулагина И. Ю. 1991. *Психологический справочник учителя*. Москва : Просвещение.



- сприймання змісту, визначення та усвідомлення ознак і властивостей об'єктів, процесів та явищ;
- осмислення – встановлення істотних зовнішніх і внутрішніх зв'язків;
- запам'ятовування, закріплення та активне відтворення виділених ознак, властивостей, зв'язків;
- застосування засвоєних знань у розв'язанні конкретних практичних завдань або з метою засвоєння знань про нові класи об'єктів.

Цей логічний ланцюжок засвоєння знань був віднесений до виділеного в моделі змістового блоку, спрямованого на формування когнітивних дій у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу кожного рівня вищої освіти та спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі".

Операційно-діяльнісний блок включає форми, методи, прийоми, технології навчання, форми науково-дослідної роботи, що сприяють формуванню вмінь майбутніх учителів проведення педагогічних досліджень у початковій школі, котрі визначені у професіограмі вчителя-дослідника (п.2.5). Формується він шляхом поетапної підготовки і характеризується системою параметрів (формула дії, рівень узагальнення, рівень засвоєння). У розробленні цього блоку ми враховували основні положення теорії формування розумових дій, обґрунтовані П. Гальперінім<sup>514</sup>. Відповідно до цієї теорії виокремлюємо шість основних етапів оволодіння дослідницькими вміннями:

- усвідомлення цілей та загальна мотивація процесу оволодіння дослідницькою діяльністю;
- засвоєння знань про способи реалізації дослідницької діяльності, формування орієнтовної основи дії (ООД);
- етап виконання дії в матеріальній формі;
- етап виконання дії в зовнішньомовленнєвій формі;
- етап внутрішньомовленнєвого виконання дії;
- етап виконання в розумовій формі.

Конкретизуємо ці етапи відповідно до особливостей предмета нашого

<sup>514</sup> Гальперин, П. Я. 1976. *Введение в психологию*. Москва : Наука.

дослідження. На першому етапі засвоєння нової дії головним завданням є усвідомлення студентами цілей, завдань та формування загальної мотивації оволодіння дослідницькою діяльністю. На другому етапі здійснюється засвоєння студентами знань про виконання дослідницьких дій та побудова схеми ООД. З цією метою усі складові проведення педагогічних досліджень виконуються розгорнуто, процес виконання і результат кожної дії чітко фіксується.

Усі наступні етапи формування умінь і способів виконання дослідницьких дій забезпечуються поступовим переходом від розгорнутого поопераційного виконання дії до її розгорнутої розумової форми. Зокрема, на етапі матеріалізованої форми дії студенти мають виконувати завдання, пов'язані з використанням методів педагогічного дослідження для вивчення індивідуальних особливостей молодших школярів, колективу класу, роботи вчителя і розв'язувати педагогічні задачі дослідницького змісту, використовуючи різні засоби матеріалізації схеми ООД (план, пам'ятки, картки-схеми тощо)<sup>515</sup>. Виконання зазначених дій має здійснюватися під безпосереднім керівництвом викладача або методиста (під час проходження педагогічної практики).

На етапі внутрішнього мовлення студенти мають розв'язувати педагогічні задачі, пов'язані з вивченням навчальних досягнень молодших школярів і їхньої вихованості, педагогічного досвіду (під час практичних занять, педагогічної практики) без зовнішньомовленнєвого супроводу. Контроль з боку викладача має опосередкований характер і здійснюється за результатами діяльності. На завершальному етапі формування дії студенти повинні впроваджувати інноваційні педагогічні технології, перевіряти ефективність власних розробок форм, методів, засобів, умов тощо, розв'язувати педагогічні задачі в умовах освітнього процесу початкової школи під час проходження педагогічної практики.

Отже, розроблена модель характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Її теоретичне обґрунтування засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки вчителя. Запропоноване використання необхідних способів, створення означених умов

навчальної діяльності з підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень дає змогу інтегруватись розробленій системі в існуючі умови вищої освіти. Із методичної точки зору розроблення моделі дає нам змогу провести усвідомлений пошук оптимальних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів та на кінцевому етапі експериментального дослідження допоможе співставити реальний стан із бажаним.

Сьогодні існують різні моделі професійної підготовки вчителів, які відображають різні концепції. Вважаємо, що наша модель належить до проблемної або прогресивної концепції<sup>516</sup>, оскільки вона передбачає підготовку майбутнього вчителя відповідно до професійних вимог, які швидко змінюються, опанування ним способами педагогічного дослідження, визначення та розв'язання різноманітних освітніх проблем.

### **3.3 Педагогічні умови ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень**

Важливим складником розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є педагогічні умови.

У психологічному словнику термін "педагогічна умова" тлумачиться як певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості<sup>517</sup>. Т. Гуцан уточнює, що педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти

<sup>515</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 185.

<sup>516</sup> Левовицький, Т. 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*: наукове видання. Переклад з польської А. Івашко. Київ–Маріуполь: Видавництво "Рената".

<sup>517</sup> Карпенко, Л. А. 1998. В: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, ред. *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону : Феникс, с. 97.

технології<sup>518</sup>.

Науковці (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий) під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на зовнішні: позитивні відносини викладача і студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення, клімат тощо; та внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо)<sup>519</sup>. У науковому дослідженні Н. Єрошиної умови визначено як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних обставин, наявність яких впливає на навчальний процес, дозволяє здійснювати управління ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів навчання<sup>520</sup>. Близькими є погляди С. Висоцького, який визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей щодо здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети<sup>521</sup>.

Ураховуючи різні підходи, ми під *педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень* розуміємо сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, що прискорюють процес досягнення мети: формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до дослідницької діяльності.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури (В. Борисов, Б. Гершунський, П. Горкунеко, О. Гулай, Г. Селевко, Л. Коржова, С. Мартиненко,

<sup>518</sup> Гуцан, Т., 2009. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ялта, 22-23 вересня 2009. Ч. 1, с. 71-74.

<sup>519</sup> Алексюк, А. М., Аюрзанайн, А. А., Підкасистий, П. І. та ін. 1993. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання* : навч. посібн. Київ : ІСДО.

<sup>520</sup> Єрошина, Н. А., 2001. *Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет.

Т. Равчина, Ю. Триус та ін.) ми визначили низку педагогічних умов, котрі сприяють формуванню компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень: стимулювання мотивації навчання, дидактично обґрунтовані цілі навчальної діяльності, активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладача, спрямування діяльності студентів на досягнення успіху, організація навчання як дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, системність, неперервність професійної підготовки студентів в оволодінні дослідницькою діяльністю, інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності студентів, особистісно діяльнісний підхід до цілеспрямованого формування позитивного ставлення студентів до дослідницької діяльності у процесі професійної підготовки, міждисциплінарна інтеграція психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін із метою забезпечення єдності та взаємовідповідності загальнопедагогічної та дослідницької підготовки майбутніх учителів.

З метою визначення більш важливих для нашого дослідження педагогічних умов була створена експертна комісія у складі 15 чоловік з числа викладачів закладів вищої освіти (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Харківська гуманітарно-педагогічна академія та Луганський національний університет імені Тараса Шевченка), які здійснили оцінювання визначених умов. Серед педагогічних умов, необхідних для ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень, респонденти відзначили такі: стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів (88 %); організація навчання як дослідження (88 %); оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності (86 %); інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності студентів (84 %).

Кожну з цих умов будемо аналізувати як окремий напрям інноваційного вдосконалення навчального процесу. Розглянута в органічному зв'язку з усіма

---

<sup>521</sup> Высоцкий, С. В., 1999. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць, вип. 8-9, с. 90-94.

іншими умовами єдиного комплексу ступеневої підготовки майбутнього вчителя-дослідника, визначена умова стає стрижневим чинником, навколо якого групуються інноваційні нововведення. З метою повної реалізації визначених умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів виникла потреба їх детального аналізу та конкретизації.

*Перша умова – стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів.*

Узагальнюючи ідеї О. Чалої<sup>522</sup>, можемо стверджувати, що фахова підготовка майбутніх учителів-дослідників передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів:

- мотиваційного (формування у студентів адекватної стимуляції до виконання професійних функцій, усвідомлення ними важливості майбутньої професійної діяльності та ролі дослідницької діяльності);
- змістового (засвоєння системи знань із навчальних дисциплін, що складають основу фахової підготовки вчителя-дослідника);
- операційного (формування відповідних умінь та навичок).

Дослідження науковців свідчать, що змістовому та операційному компонентам підготовки приділяється уваги більше, а ніж мотиваційному. На думку О. Гулай, така "другорядність" забезпечення мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності може сформувати ситуацію невідповідності високої фахової компетентності випускника ВНЗ його дійсному ставленню до професійної діяльності – індиферентному чи навіть негативному<sup>523</sup>.

Мотивація навчання студентів, насамперед, визначається причинами вибору майбутньої професії. Зокрема, О. Столярчук стверджує, що ці причини мають пропедевтичну дію для подальшого формування мотивації їхнього фахового навчання. Вона зазначає, що сьогодні має місце переважання опосередкованих

<sup>522</sup> Чала, О. А., 2008. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць. К. : Логос. Т. 7, вип. 15, с. 305-309.

<sup>523</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ.

чинників їх професійного вибору, а згодом домінування зовнішньої, несуттєвої мотивації фахового навчання. Погоджуємося з думкою дослідниці про існування зв'язку між чинниками вибору професії, мотивацією фахового навчання студентів та оцінкою їх рівня готовності до професійної діяльності<sup>524</sup>.

Дослідження Л. Божович, О. Леонтєва, А. Маркової, С. Рубінштейна, В. Семиченко та інших психологів та педагогів підтверджують наявність безпосереднього зв'язку між характером мотивації та результатами навчально-пізнавальної діяльності. Науковці І. Зайцева<sup>525</sup>, Н. Клименко<sup>526</sup>, Г. Костишина<sup>527</sup>, П. Лузан<sup>528</sup> та ін. однією з основних педагогічних умов навчально-пізнавальної діяльності студентів називають розвиток мотиваційної сфери особистості, її ціннісних орієнтацій, потреб у діяльності, засвоєнні нових знань і способів дій.

Незважаючи на численні дослідження, потребують уточнення основні чинники, які впливають на формування позитивної мотивації навчання студентів, зокрема, майбутніх учителів-дослідників початкових класів.

Підготовка таких учителів у системі ступеневої професійної освіти передбачає створення спеціальної структури навчання зі зміною характеру професійної підготовки, реалізацію принципу наступності в навчальному процесі, забезпечення взаємозв'язку навчальних дисциплін, оптимізацію навчальних планів і освітньо-професійних програм. Формування навчально-пізнавального інтересу до майбутньої дослідницької діяльності необхідно здійснювати із врахуванням особливостей як ланок ступеневої освіти, так і вікових та особистісних відмінностей студентів, що навчаються<sup>529</sup>. Кожна наступна ланка системи ступеневої освіти відкриває ширші

<sup>524</sup> Столярчук, О. А., 2010. Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. Вип. 10, с. 741-760.

<sup>525</sup> Зайцева, І. В., 2001. *Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.

<sup>526</sup> Клименко, Н. О., 2005. *Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.

<sup>527</sup> Костишина, Г. І., 2003. *Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.

<sup>528</sup> Лузан, П. Г., 2004. *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України.

<sup>529</sup> Артюшина, М. В., Котикова, О. М. та Романова, Г. М. ред., 2007. *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі* : навч. посібн. Київ : КНТЕУ.

горизонти і модифікує мотивацію.

Узагальнюючи різні підходи щодо окресленої проблеми, можемо вирізнити основні зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на формування позитивної мотивації навчання майбутніх учителів-дослідників (додаток Ж). Перші два чинники – система освіти, навчальний заклад та організація навчального процесу – створюють зовнішню оболонку. Їх психологічні особливості, які проявляються у специфіці вивчення конкретної дисципліни, утворюють внутрішню сферу навчального процесу.

Стимулювання мотивації повинно стати однією із цілей освітнього процесу на кожному ступені системи освіти.

З метою формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів необхідно організовувати навчання таким чином, щоб знаходили втілення різнопланові мотиви:

- пізнавальні (процес здобування нових знань повинен зацікавити студента, тому слід використовувати активні методи навчання, особистісно орієнтовані технології, наводити факти із життя початкової школи, прагнути здивувати студентів цікавими педагогічними дослідженнями, оригінальним та емоційним поясненням);

- професійні (на лекціях, семінарських та практичних заняттях необхідно доводити важливість професійної компетентності, зокрема дослідницької, у майбутній діяльності вчителя початкових класів, систематично розв'язувати педагогічні задачі професійного спрямування, досліджувати педагогічні явища, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю);

- соціальні (слід створити сприятливий мікроклімат у стосунках між учасниками навчального процесу, підтримувати прагнення до самореалізації та самоствердження, спонукати до усвідомлення особистої відповідальності перед товаришами та батьками; наголосити на престижності професії вчителя початкових класів, суспільній відповідальності за результати своєї діяльності: як навчання сьогодні, так і роботи завтра);



– комунікативні (необхідно організовувати спілкування на заняттях у форматі "викладач – студенти" (лекції), "студент – студенти" (виступи студентів перед аудиторією на семінарських заняттях, наукових конференціях тощо), "студент – студент" (ділове та товариське спілкування під час виконання чи захисту практичних робіт групою студентів), "студент – викладач" (особисте спілкування під час консультацій, індивідуальних занять тощо));

– процесуально-змістові (намагатися залучати безпосередньо кожного студента до навчально-пізнавальної діяльності, процес і зміст якої має приносити певне моральне та інтелектуальне задоволення; відмова від авторитаризму; використання особистісно орієнтованих технологій, зрозумілих та адекватних методів оцінювання)<sup>530</sup>.

Погоджуємося з висновком Л. Грень<sup>531</sup> про те, що мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшого освітнього маршруту. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.

Основними критеріями мотивації навчально-пізнавальної діяльності Н. Клименко визначає усвідомленість мотивів (показники: ступінь повноти представленості мотиваторів, орієнтування на зовнішні обставини або на внутрішні чинники, повнота усвідомлення структури мотиву, обґрунтованість прийнятих рішень), емоційно-ціннісне ставлення (наявність вираженого пізнавального інтересу як форми прояву потреб і мотивів навчання, домінування зовнішніх або внутрішніх, відповідно до навчальної діяльності, мотивів, оцінку особистісної значущості освіти) й активність особистості в навчально-пізнавальній діяльності

<sup>530</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ.

(інтенсифікація суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі, рівень особистісних домагань, успішність, самостійність, відповідальність та ініціатива в освітній діяльності)<sup>532</sup>.

Первинне уявлення про перевагу тих чи інших мотивів учіння у певній їх ієрархії можна отримати шляхом спостереження за ставленням (активністю) студента до учіння. Активність визначає ступінь входження студента в предмет його діяльності: готовність виконувати навчальні завдання, намагання виконувати діяльність самостійно, свідоме виконання завдань, систематичність учіння, намагання підвищити свій освітній рівень тощо.

П. Лузан розглядає навчально-пізнавальну активність як складне, багаторівневе утворення особистості, яке характеризується психічним станом суб'єкта у пізнанні і виявляється у його ставленні до навчально-пізнавальної діяльності. Дослідник виокремлює такі рівні розвитку навчально-пізнавальної активності:

- репродуктивний: усвідомлене заучування теорії та відтворення зразка розумової чи практичної дії під керівництвом викладача;
- репродуктивно-продуктивний (перехідний): перехід від дій за зразком до пошуку нових способів діяльності, від виконання послідовних навчальних дій до розв'язування проблемних завдань за допомогою ззовні;
- продуктивний: студент самостійно застосовує відомі знання в інших умовах, демонструє самостійний пошук способів дій в умовах проблемних ситуацій;
- творчий: вищий рівень розвитку активності, який характеризується жадобою до знань, готовністю до самостійного створення нового. При цьому генеруються оригінальні ідеї, способи розв'язання самостійно поставлених завдань, проблем, з'являються винаходи, відкриття<sup>533</sup>.

Активність, що полягає у прагненні до ефективного оволодіння знаннями і

<sup>531</sup> Грень, Л. М., 2009. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук, праць. Вип. 2, с. 125-130.

<sup>532</sup> Клименко, Н. О., 2005. *Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.

<sup>533</sup> Лузан, П. Г., 2004. *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України.

способами діяльності, у мобілізації вольових зусиль для досягнення навчально-пізнавальної мети, виступає і як умова, і як засіб досягнення цієї мети. Одним із важливих складників мети формування фахівця є розвиток його особистісних якостей, і, насамперед, такої властивості, як пізнавальна самостійність. Відомо, що в основі формування пізнавальної самостійності особистості лежить її активність. Водночас, активність, що є умовою пізнання, сама формується в процесі пізнавальної діяльності, поступово перетворюючись у стійке прагнення до пізнання, тобто, стає рисою особистості, що має вплив на якість навчально-пізнавальної діяльності. Щоб спонукати студента до активності у процесі навчально-пізнавальної діяльності, необхідно інноваційно організувати ситуації інтелектуальної активності творчого спрямування, у яких на передній план виступає активізація знань і способів діяльності<sup>534</sup>.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності трактується як "цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розроблення і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь застосовувати їх на практиці"<sup>535</sup>.

Активізація навчання передбачає перехід від монологічної форми викладу матеріалу до діалогу. Особливу роль у цьому процесі діалогу набувають коректно поставлені запитання, які за дидактичними цілями Л. Нічуговська класифікує таким чином:

- концептуальні питання, які виносяться на розгляд та активізують розуміння поставлених задач. При цьому можна використовувати як загальні питання, так і специфічні, які мають спільну мету – представити досліджуваний об'єкт (ситуацію, задачу) у несподіваному для студентів ракурсі;
- питання, які допоможуть знайти закономірне, загальне, повторюване, інваріантне, типове, тобто, сприяють виявленню схожості та відмінності ступеня

<sup>534</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 233-234.

специфічності заданої проблеми, адже складно аналізувати те, чого немає з чим порівняти. Мета подібних питань полягає в тому, щоб, використавши метод аналогій, визначити тип проблеми та сформувати множину альтернативних напрямів аналізу;

– питання, що стимулюють мислення. Їх мета полягає в тому, щоб спонукати студентів до процесу мислення, до подолання обмежених поглядів на існуючі стереотипи, спонукати до усвідомлення необхідності розвитку навичок аналізу, які забезпечують певну швидкість виконання дій та сприяють переносу вироблених навичок і умінь у нову проблемну ситуацію, ефективно функціонуючи у новому матеріалі<sup>536</sup>.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність способів і прийомів психолого-педагогічного впливу на студентів, спрямованих на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв’язання певних професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування<sup>537; 538; 539</sup>.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності є предметом численних досліджень українських та зарубіжних педагогів, однак кожен викладач у повсякденній навчальній діяльності зустрічається із проблемою використання таких методів під час проведення основних форм організації навчання. У таблиці 3.1 наведені методи активізації навчально-дослідної діяльності, які сприяють підготовці до проведення педагогічних досліджень.

Отже, ефективність формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності залежить від стимулювання мотивації та активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності викладачами.

<sup>535</sup> Слєпкань, З. І. 1999. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі*: конспект лекцій. Київ : НРУ ім. М. П. Драгоманова, с. 46.

<sup>536</sup> Нічуговська, Л. І., 2006. Психолого-педагогічні передумови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. Вип. 26, с. 9-13.

<sup>537</sup> Ягупов, В. В. 2002. *Педагогіка* : навч. посібник. Київ : Либідь.

<sup>538</sup> Arends, R. I. 1991. *Learning to Teach*. New York : Mc-Graw Hill, Inc.

<sup>539</sup> Atherton, J., 2010. *Learning and teaching; SOLO Taxonomy*. [online]. Available at : <<http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm>> [Accessed 11 November 2014].

Таблиця 3.1

**Методи активізації навчально-дослідної діяльності студентів**

№ з/п	Форми навчальної діяльності	Методи активізації
1.	Лекція	створення проблемних ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю; свідоме конспектування, а не механічне записування; спілкування з аудиторією, поєднання монологу викладача з діалогом; використання мультимедійних засобів навчання; посилання на практичний досвід учителів початкової школи, власний професійний та науковий досвід; участь студентів у висвітленні окремих питань; демонстрування методів педагогічного дослідження
2.	Семінарське заняття	проведення ділових ігор; аналіз педагогічного досвіду; заохочення нетривіального підходу до вирішення завдань; висвітлення власного ставлення до проблеми; презентація результатів дослідницьких завдань, дослідницьких проектів
3.	Практичне заняття	розв'язання педагогічних задач; виконання дослідницьких завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю; складання інструкцій для використання методів педагогічного дослідження

Друга умова – організація навчання як дослідження. Навчання як засвоєння готових знань втратило актуальність у сучасному світі. Вища школа покликана не давати готові знання, а організовувати навчання, здатне підготувати студентів до перетворення знань в інструмент творчого освоєння професійної діяльності. Як зазначає Г. Атанов, мета навчання – навчити людину діяти, а знання – це засіб навчання дій<sup>540</sup>. Розглядаючи діяльність викладача вищої школи у контексті сучасної філософії освіти (зокрема, конструктивізму), ми основним її аспектом визначаємо організацію процесу навчання як дослідження, що передбачає суб'єктивне відкриття студентом нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і вмінь, введення їх до особистісного пізнавального простору<sup>541</sup>. Головне завдання викладача – застосування різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, у процесі яких студент має

<sup>540</sup> Атанов, Г. А. и Пустынникова, И. Н. 2002. *Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактики высшей школы*. Донецк : Изд-во ДООУ, с. 16.

<sup>541</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., с. 132.

змогу здійснювати для себе наукові мікровідкриття, доходити до самостійних висновків, формувати власні судження, набувати пізнавального досвіду<sup>542</sup>.

Т. Равчина у контексті філософії конструктивізму виокремлює такі основні положення навчання студентів у вищій школі:

- знання не можна повністю передати іншій людині або відтворити, оскільки вона набуває їх у процесі пізнавальної діяльності;
- особистість самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення значення реальних об'єктів, надання їм особистісного сенсу;
- особистість конструює знання на підставі набутого досвіду, власних когнітивних схем;
- особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти, унаслідок взаємодії з ними, вирішення автентичних проблем, пов'язаних з реальним життям;
- особистість конструює власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну власним досвідом, своїми інтерпретаціями<sup>543</sup>.

Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на формування в студентів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей студентів і збагачення їх пізнавальної ціннісної орієнтації. Тому навчання значною мірою стає таким, що ініціюється студентами, які засвоюють новий досвід, у т.ч. і дослідницько-пізнавальний<sup>544</sup>. На нашу думку, така дослідницька практика сприяє підготовці майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності.

Керуючись основними положеннями М. Кларіна щодо організації дослідницької діяльності учнів, нами були визначені основні вимоги до організації навчальної діяльності майбутніх педагогів:

1. Спонування студентів до формулювання наявних у них ідей й уявлень.

<sup>542</sup> Шквир, О. Л., 2017. Організація навчання як дослідження – умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький, 28 лютого 2017. Хмельницький : ХГПА, с. 316-319.

<sup>543</sup> Равчина, Т., 2009. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського університету* : Серія педагог. Вип. 25. Ч. 3, с. 13-22.

2. Зіштовхування студентів з явищами і процесами, що входять у суперечності з існуючими уявленнями.
3. Стимулювання до висування альтернативних припущень і здогадів.
4. Надання можливості студентам досліджувати свої припущення в процесі дискусійного обговорення.
5. Створення умов для оцінювання прикладного значення нових уявлень у майбутній педагогічній діяльності<sup>545</sup>.

Під час організації навчання як дослідження слід ураховувати, що схильність студентів до дослідницької діяльності значною мірою індивідуальна. Вона виявляється у своєрідності розвитку їхніх пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, змісту й обсягу знань, спостережливості, пам'яті, уваги, гнучкості мислення, спроможності до зосередженості й відповідальної праці<sup>546</sup>. Це свідчить про особистісно орієнтований характер такого навчання.

Організація навчання як дослідження передбачає використання активних методів, особистісно орієнтованих технологій, опори на попередній досвід студента та проєкції на його майбутню професійну діяльність. Воно спонукає до суб'єкт-суб'єктної та міжособистісної взаємодії (парної, групової, колективної). Педагог залучає і спрямовує студентів до пошуку фактів, наукової інформації, відкриття для себе ідей, законів, теорій, що пояснюють суть реальних явищ (шлях від теоретичного міркування до практичного досвіду), а також організовує спостереження, експериментування, практичну діяльність та осмислення отриманих фактів, систематизацію та узагальнення власних міркувань (шлях від практичного досвіду до теоретичного міркування)<sup>547</sup>.

Така організація навчання висуває низку вимог до викладача закладу вищої освіти. По-перше, він повинен мати широку ерудицію в конкретній науковій галузі,

<sup>544</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології*: навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К., с. 133.

<sup>545</sup> Кларин, М. В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта)*. Москва: Знание.

<sup>546</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології*: навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К., с. 132.

<sup>547</sup> Шквир, О. Л., 2017. Організація навчання як дослідження – умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький, 28 лютого 2017. Хмельницький: ХГПА, с. 316-319.

що відповідає навчальним предметам, які він викладає (психологічну, педагогічну, методичну, дослідницьку).

По-друге, роль викладача має визначатися високим рівнем активності й самостійності студентів. Т. Равчина виокремлює три вагомі ролі викладача за мірою педагогічного втручання у процес навчання студентів:

- "науковий просвітитель" – організація процесу осмисленого оволодіння науковими поняттями, теоріями як системою різних взаємозв'язків, що визначають їх суть;

- "наставник" – цілеспрямоване поетапне керівництво процесом набуття досвіду, зростання самостійності, творчості студентів;

- "фасилітатор" – організація процесу навчання, створення простору для самостійної діяльності студентів, визначення власних освітніх потреб, супровід студентів у процесі набуття власних знань, умінь, досвіду<sup>548</sup>.

Отже, високим рівнем самостійності студентів визначається роль фасилітатора. Фасилітацією (від лат. "допомога") називають особливу позицію викладача, котрий відмовляється від ролі експерта на користь ролі помічника, що супроводжує власний пошук студентів<sup>549</sup>.

По-третє, особливістю рефлексивної культури такого викладача має бути здатність спостерігати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом і на цій основі робити прогнози для себе. Це сприяє розвитку і функціонуванню креативного ядра особистості викладача як науковця, визначає готовність діяти в ситуації невизначеності, спрямовує на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення педагогічних завдань, реалізацію інновацій та нововведень, переосмислення особистісного досвіду.

По-четверте, неодмінним складником професійних якостей викладача вищої школи має бути креативність – творчий дух, творчий потенціал, його творчі здібності, що виявляються в оригінальних продуктах діяльності, мисленні, почуттях

---

<sup>548</sup> Равчина, Т., 2009. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського університету* : Серія педаг. Вип. 25. Ч. 3, с. 11-22.



і спілкуванні. Розділяємо погляд Б. Гершунського, який визначає найважливішу функцію викладача, педагога – функцію творення<sup>550</sup>. Щоб успішно виконувати цю функцію, він повинен бути мислителем, відчувати усю повноту покладеної на нього відповідальності за долю довіреної йому людини, за її духовне, інтелектуальне, фізичне здоров'я.

Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних та психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та ефективної взаємодії в навчальному процесі, але і глибоких спеціальних знань та вмінь організації діалогу евристичного характеру. Професіоналізм має широкий спектр проявів: від дилетантства (поверхневих знань, умінь і навичок) до формування непохитних професійних стереотипів (гіпертрофованого професіоналізму). У випадках, коли викладач не здатний подолати професійні стереотипи в інших соціальних ролях, не перебудовує свою поведінку відповідно до змінних умов та очікувань оточуючих, професіоналізм переростає у професійну деформованість особи<sup>551</sup>. Покоління педагогів, вихованих на тоталітарно-авторитарних підходах, не сприймають нових тенденцій освітнього процесу й дуже неохоче полишають методи і засоби авторитарної педагогіки.

Отже, організація навчання як дослідження сприяє розвитку у студентів пізнавальних інтересів, наукового мислення, свідомому оволодінню теоретичними знаннями, формуванню дослідницьких якостей та умінь. Таке навчання дозволяє повному встановити мету та функції професійної діяльності педагога, зміщує акценти на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі навчальної діяльності, висуває нові вимоги до професійної компетентності викладача вищої школи.

*Третя умова – оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності.* Суб'єктом навчально-виховного процесу відчуває себе той, кого навчають, і стає ним тоді, коли його цілі, мотиви і способи діяльності відповідають педагогічним

<sup>549</sup> Кузьмінський, А. І., 2010. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання. *Е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"*, [online] Вип. 2. Режим доступу: <[http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n2\\_2010\\_st\\_12/](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_12/)> [Дата звернення 20.04.2015].

<sup>550</sup> Гершунский, Б. С. 1998. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва : Совершенство, с. 8.

вимогам. Поетапне усвідомлення студентом цих вимог визначає рівні його становлення. Ураховуючи, що майбутніх учителів слід готувати до дослідницької діяльності, яка носить творчий характер, зростає значення таких видів пізнання, які наближаються до творчості. Не можна підготувати студента до дослідницької діяльності, якщо в процесі його навчання буде переважати репродуктивна діяльність, так само, як не можна забезпечити оволодіння репродуктивними знаннями лише в процесі самостійної дослідницької роботи. М. Чобітько зазначає, що у закладах вищої освіти сьогодні ще переважає відтворююча діяльність – майже 90% від усього обсягу і мала питома вага творчої діяльності – у межах 10–15%<sup>552</sup>. Зрозуміло, що за такого співвідношення не можна підготувати майбутніх учителів, готових до пошуку та інновацій. Очевидно, що ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю вимагає більш досконалого поєднання репродуктивних і творчих видів навчально-пізнавальної діяльності з наданням переваги творчим, нестандартним підходам. Це, у свою чергу, вимагає розроблення й впровадження нових технологій навчання.

Питання про те, який вид діяльності має бути домінуючим для студентів на кожному етапі навчання, є дискусійним. Дії першокурсників носять переважно репродуктивний характер і лише з часом вони все більш активно проявляють себе як суб'єкти творчої діяльності. Поступове становлення студента в системі ступеневої освіти як суб'єкта навчального процесу, що супроводжується зростанням пізнавальних потреб і мотивів, створює необхідну передумову для зростання частки творчої науково-пізнавальної діяльності. Спостереження за перебігом навчального процесу у першокурсників дозволило встановити, що за постійного виконання лише репродуктивних видів діяльності у студентів дуже швидко настає втома, зниження розумової працездатності у результаті швидкого розвитку у центральній нервовій системі процесів гальмування. Виконання ж на заняттях лише творчих самостійних робіт викликає у більшості студентів нездоланні перешкоди та складності, зумовлені невмінням самостійно виконувати творчі завдання, викликає невпевненість у

<sup>551</sup> Мазур, Н. І., 2008. Теоретичні аспекти формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки. *Вісник Черкаського ун.* Серія: Пед. науки. Вип. 145, с. 70-74.

<sup>552</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 227.

власних силах. Такі студенти не справляються з поточною навчальною роботою, накопичують заборгованості і стають невстигаючими. Очевидно, що у кожному конкретному випадку необхідне оптимальне поєднання репродуктивної і творчої діяльності. Зокрема, під оптимальним ми розуміємо таке поєднання, яке найкращим чином відповідає висхідному просуванню у навчально-пізнавальній діяльності. Звичайно, для студентів із низьким рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності на перших етапах переважаючим буде репродуктивний вид, який повинен постійно і невпинно замінюватися творчим на старших курсах<sup>553</sup>.

У процесі розроблення завдань творчого характеру слід керуватися таксономією мислення Б. Блума, в якій творчий рівень представлений такими категоріями як аналіз, синтез та оцінка, і пропонуються ключові слова для формулювання відповідних завдань<sup>554</sup>.

Отже, формуванню операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності сприяє оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності

*Четверта умова – інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності студентів* також сприяє формуванню операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до дослідницької діяльності. Вона впливає з наявності альтернативного підходу до індивідуалізації навчання, в основі якого визначаються суперечності між індивідуальним способом засвоєння знань, індивідуальним характером навчальної роботи студентів та колективним характером майбутньої професійної праці вчителя-дослідника. Це вимагає поєднання колективних форм пізнання з індивідуальними. У результаті принцип індивідуалізації у навчанні набуває другорядного, підпорядкованого значення. При цьому індивідуалізація не заперечує, а навпаки підсилює колективний спосіб організації діяльності студентів. Індивідуалізовувати навчання потрібно за

<sup>553</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 227-228.

<sup>554</sup> Bloom, B. S. eds., 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York : Longman.

обов'язкового збереження навчальної взаємодії<sup>555</sup>.

Академічна група – осередок навчально-пізнавальної діяльності. Думка групи є хорошим стимулом і джерелом активності кожного студента. Колективні форми навчання мають значні потенційні можливості професійного і соціального формування особистості. Прихильники інновацій визнають, що можливості традиційного колективного навчання і взаємонавчання ще далеко не вичерпані<sup>556; 557; 558; 559</sup>.

Професійна діяльність педагога-дослідника за своєю психологічною структурою складається із гностичного, проектувального, конструктивного, організаторського та комунікативного компонентів. Якщо студент не ставить умови необхідності колективної роботи при оволодінні навчальним матеріалом, то останній компонент недостатньо формується. Розв'язання цієї суперечності багато дослідників вбачає в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів такими способами, щоб у них з'явилась необхідність у взаємодії з товаришами. С. Архангельський, Ю. Бабанський, А. Вербицький, М. Корепанова та інші дослідники відзначають, що колективна навчальна діяльність створює сприятливі умови для змістовного спілкування студентів, а останнє відіграє велику роль у їхньому індивідуальному розвитку<sup>560</sup>.

На цей взаємозв'язок (індивідуального і колективного) вказують і психологи. Психологічні передумови розвитку групи – це, насамперед, передумови розвитку індивідуальності і, навпаки, розвиток індивідуальності – необхідна умова розвитку групи. Відповідно, організація колективної навчальної діяльності не повинна розглядатися як універсальний спосіб навчання. Дидактичною умовою ефективного педагогічного управління є оптимальне поєднання колективної індивідуальної форм навчально-пізнавальної діяльності.

<sup>555</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 230.

<sup>556</sup> Авраменко, К. Б., 2002. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>557</sup> Анцибор, М. М. 1989. *Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла*. Москва : Прометей.

<sup>558</sup> Барбина, Е. С. и Семиченко, В. А. 1996. *Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы*. Киев.

<sup>559</sup> Берулава, М. Н., 1996. Гуманизация образования: направления и проблемы. *Педагогика*, № 4, с. 23-27.

Нині навчальна діяльність у закладах вищої освіти здійснюється переважно у колективно-індивідуальній формі (фронтальне чи паралельне навчання). Але все більш наполегливо обґрунтовується доцільність введення взаємодіючого типу навчальної роботи. Створено низку варіантів мікрогрупового навчання, які розрізняються, насамперед, способом організації взаємодії між студентами, студентами і наставниками. Спосіб прийняття рішення у таких умовах особливо ефективний, коли обговорювана проблема носить творчий, дослідницький характер і наявні декілька варіантів її розв'язання. Коли студент включається у спільну діяльність групи, можливість мобілізації її "резервів" збільшується, посилюється також і мотивація діяльності, а це найкращі передумови для формування професійного потенціалу майбутнього вчителя-дослідника<sup>561</sup>.

Групове спілкування в процесі розв'язання навчальних, пізнавальних і творчих задач суттєво впливає не лише на досягнення кінцевих результатів, але й викликає зміни у способах розв'язання задач. Дослідження психологів засвідчили, що в індивідуальних умовах задачі розв'язуються не завжди, оскільки індивід не усвідомлює тих прийомів, якими він користується, і тих помилок, які він при цьому допускає. Колективне розв'язання навчальних задач стимулює пізнавальну активність студентів. Засвоєння нових знань відбувається краще, формуються дослідницькі вміння, розвиваються навички контролю і самоконтролю. На наш погляд, важлива особливість колективно-індивідуального навчання полягає в тому, що при цьому створюються реальні умови перетворення студента у суб'єкта діяльності за рахунок розширення спектра виконуваних ним функцій управління власною діяльністю. Спільна робота у групі передбачає здійснення не лише виконавчих функцій, але і функцій цілетворення, планування діяльності, прийняття рішення, організації взаємодії, контролю результатів тощо. Таке навчання сприяє формуванню рефлексивно-оцінювальних дій, тобто, здатності усвідомлювати свої дії і співвідносити їх із власними цілями і завданнями та потребами групової діяльності.

<sup>560</sup> Давыдов, В. В. ред., 1999. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.* Москва : Большая Российская энциклопедия. Т. 2.

<sup>561</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 231-232.

Дослідження ефективності колективно-індивідуального навчання пов'язані з проблемою величини групи. Отримані в цьому напрямі результати складні і суперечливі. Зрозуміло лише, що ефективність діяльності групи залежить, зрештою, не від кількості студентів, а від рівня розвитку групи як колективу. Ми погоджуємося з педагогами, які вважають, що за недостатнього розвитку групи як колективу, вдалою формою є інтенсивна робота студентів у мікрогрупах-тріадах, склад яких повинен постійно змінюватись, щоб кожен студент мав можливість спілкування з багатьма, що сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу в адаптаційний період<sup>562</sup>.

У зв'язку з цим викликають інтерес спроби педагогів співвіднести організаційні форми навчання зі структурою спілкування студентів між собою і викладачем. Колективний спосіб навчання (В. Дяченко та ін.) полягає в тому, що студенти по черзі виступають то в ролі слухачів, то в ролі викладачів. Аналогічну навчальну функцію виконують й інші форми групового активного навчання. Але при всій ефективності і перспективності групових форм розв'язання навчальних завдань слід мати на увазі, що кінцева мета має бути орієнтована на конкретного студента з цілком визначеними параметрами його підготовки як фахівця<sup>563</sup>.

Специфіка дослідницької діяльності вчителя простежується в різних формах діяльності, зокрема в індивідуальній та колективній (сутність їх розкрито у п. 2.4). Це також є суттєвим аргументом необхідності поєднання індивідуальних та колективних форм у процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів-дослідників.

Отже, визначені педагогічні умови (стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, організація навчання як дослідження, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, інтеграція індивідуальних і колективних форм діяльності) сприятимуть формуванню ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

<sup>562</sup> Чобітько, М., 2001. Проблема особистісно орієнтованого навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: Науково-методичний журнал. Вип. 4, с. 55-59.

<sup>563</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект*: [монографія]. Черкаси: Брама-Україна, с. 232-233.

### 3.4 Аналіз сучасного стану ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень

Відомо, що успіх діяльності початкової школи цілковито залежить від рівня фахової підготовки вчителя. Водночас аналіз усталеної вузівської системи навчання фахівця показує, що орієнтація навчального процесу на підготовку вчителя-дослідника здебільшого недостатня, методологічна культура випускників низька, а творчий потенціал – слабкий, можливості практичного застосування набутих дослідницьких знань у майбутній діяльності незначні. Зазначені якості визначають невідповідність значної частини випускників до плідної праці у школі, до самостійного вирішення педагогічних проблем, до дослідницької діяльності<sup>564</sup>.

Погоджуємося з думкою В. Галузинського, М. Євтуха, С. Спіцина, З. Шалік про те, що у більшості педагогічних закладах вищої освіти України немає чіткої системи в організації творчої, дослідницької підготовки майбутніх учителів<sup>565</sup>. Одна з причин цього вбачається у відсутності державної концепції організації науково-педагогічної діяльності студентської молоді, важливість якої визначається суб'єктивною оцінкою конкретного навчального закладу.

Для з'ясування сучасного стану підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, причин недоліків у такій підготовці, впродовж 2010 – 2011 рр. нами була проведена експериментальна робота, яка складалася з двох етапів: аналіз стану традиційної підготовки до проведення педагогічних досліджень випускників факультетів початкової освіти; виявлення рівня готовності вчителів сучасної початкової школи до дослідницької діяльності.

Перший етап передбачав вивчення результатів організації науково-дослідної роботи в закладах вищої освіти, вивчення рівня готовності випускників до проведення педагогічних досліджень. Констатувальний етап експерименту проводився на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи

<sup>564</sup> Литвин, В., Андрущенко, В., Гурджій, А. та ін., 2004. *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття*. Кн. 3: Модернізація освіти. Київ : Навчальна книга.

<sup>565</sup> Галузинський, В. М. , Євтух, М. Б. , Спіцин, С. С. та Шалік, З. М., 2000. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя. В: Б. І. Холод, гол. ред. *Нові технології навчання: наук. метод. збірник*. К. : НМЦВО. Вип. 27, с. 97.

на базі 9 класів; Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка та Рівненського державного гуманітарного університету, котрі готують майбутніх учителів на базі 11 класів.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень традиційно здійснюється засобом викладання навчальних дисциплін циклу професійної підготовки. Аналіз навчальних планів та програм Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка зі спеціальності "Початкова освіта" допоміг визначити педагогічні навчальні дисципліни, в межах яких вивчаються питання основ проведення педагогічних досліджень (додаток 3). На початковому рівні вищої освіти – це педагогіка та основи педагогічної майстерності (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Результати вивчення навчальних планів та навчальних програм зі спеціальності "Початкова освіта" (початковий рівень вищої освіти)**

<i>Назва навчальної дисципліни</i>	<i>Назва теми</i>	<i>Питання з теми</i>
Педагогіка	Логіка і методика педагогічного дослідження	Сутність і особливості наукового дослідження. Методологія педагогіки. Характеристика методів науково-педагогічного дослідження. Етапи педагогічного дослідження.
	Процес навчання	Оптимізація процесу навчання.
	Суть процесу виховання	Шляхи підвищення ефективності процесу виховання.
	Вивчення і поширення передового педагогічного досвіду	Сутність передового педагогічного досвіду та його значення. Види передового педагогічного досвіду: новаторський, зразковий. Методи вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду. Етапи вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду.
Основи педагогічної майстерності	Шляхи підвищення педагогічної майстерності	Вивчення передового педагогічного досвіду як один із шляхів оволодіння педагогічною майстерністю.



Із таблиці видно, що на початковому рівні вищої освіти недостатньо приділяється уваги теоретичній підготовці студентів до проведення педагогічних досліджень: вивченню сутності та значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів, методів педагогічного дослідження та специфіки їх використання у початковій школі, вимогам до оформлення результатів педагогічного дослідження<sup>566</sup>. Наші висновки підтверджують і результати опитування студентів 4 курсу (242 чол.) початкового рівня вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (додаток И). Аналіз відповідей студентів засвідчив, що вони часто ототожнюють поняття "методи дослідження" з "методами навчання" (79 %); поверхово розуміють місце та сутність дослідницької роботи у професійній діяльності вчителя (86 %); більшість студентів (80 %) не орієнтується в сутності теоретичних та математичних методів науково-педагогічного дослідження, а такі емпіричні методи, як спостереження, бесіда та тестування часто тлумачать, як методи навчання молодших школярів (77 %). Результати нашого опитування співпадають із результатами опитування Л. Коржової, яке було проведено раніше в Харківській гуманітарно-педагогічній академії серед студентів 4 курсу факультету підготовки майбутніх учителів початкових класів. Дослідниця також зазначає, що у студентів часто відсутня установка на самостійну дослідницьку роботу, а наявні дослідницькі вміння, як правило, безсистемні і використовуються епізодично<sup>567</sup>.

Водночас, підготовці бакалаврів та магістрів до проведення педагогічних досліджень приділяється більше уваги, зокрема, відзначаємо як позитивне викладання курсів, безпосередньо спрямованих на вивчення методів педагогічного дослідження: основи наукових досліджень (32 год) (бакалаврський рівень), методологія і методи педагогічних досліджень (30 год) (магістерський рівень). А також вивчення таких педагогічних дисциплін, як технології виховного процесу в

<sup>566</sup> Шквир, О. Л., 2016. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої дослідницької діяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту МОН України. Київ. Вип. 89. Ч. 1, с. 252-257.

<sup>567</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет, с. 106.

початковій школі (62 год), технології навчального процесу в початковій школі (62 год) (бакалаврський рівень), сучасні інформаційні технології в освіті (30 год) (магістерський рівень). Однак кількість годин, відведена на проведення практичних занять, є недостатньою для оволодіння студентами дослідницькими вміннями та навичками.

Вивчення навчальних планів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка та Рівненського державного гуманітарного університету свідчить про значну увагу підготовці до дослідницької діяльності на магістерському рівні вищої освіти, оскільки викладаються такі навчальні дисципліни, як методологія і методи педагогічних досліджень (30 год), теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості (54 год), основи самоорганізації педагога-дослідника (30 год). Проте на бакалаврському рівні вищої освіти відсутні навчальні предмети, які безпосередньо були б спрямовані на вивчення основ педагогічного дослідження (див. додаток 3).

Підготовці майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності сприяють форми та методи, які використовують викладачі під час проведення лекцій, семінарських та практичних занять. Опитування студентів показало, що розвитку наукового мислення, дослідницьких якостей, активізації пізнавального інтересу до майбутньої дослідницької діяльності сприяє проблемний виклад лекційного матеріалу (85 %), дискусії (74 %), дослідницькі завдання для самостійної роботи (68 %), парні та групові форми роботи (69 %), зустрічі із вчителями-практиками (73 %), розв'язання педагогічних задач (92 %), використання проектних та ігрових технологій навчання (84 %). Однак, як зазначають студенти, на практиці переважає традиційний підхід до проведення лекцій; стиль проведення семінарських та практичних занять часто носить репродуктивний характер і недостатньо орієнтує на майбутню професійну дослідницьку діяльність, згадані вище методи на заняттях використовуються ще недостатньо інтенсивно.

Однією з найважливіших форм успішної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є педагогічна практика.

Аналіз навчальних планів педагогічної практики в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів засвідчив, що на всіх рівнях підготовки є різні види практики, у процесі яких студенти оволодівають дослідницькими знаннями та вміннями (додаток К). Значна кількість видів практики в системі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів (особливо на початковому рівні вищої освіти), їх завдання та зміст сприяють практичній підготовці вчителя-дослідника. На це вказують в анкетах студенти, зауважуючи, що різні види практики є важливою умовою для успішної підготовки до проведення педагогічних досліджень (85 %) (див. додаток И). Також позитивним є взаємозв'язок і поступове ускладнення дослідницьких завдань відповідно до рівня вищої освіти. Однак бесіди, проведені з керівниками педагогічної практики, показали, що у студентів часто відсутня позитивна мотивація щодо виконання різних видів дослідницьких завдань; педагогічне консультування та контроль за виконанням цих завдань здійснюється не належним чином. Основна причина – значне скорочення годин на педагогічне керівництво, і як результат – недостатній рівень виконання дослідницьких завдань студентами<sup>568</sup>.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розвиток самостійності та творчості значною мірою відбувається шляхом залучення їх до самостійної науково-дослідної роботи. Науково-дослідна робота у педагогічних закладах вищої освіти України покликана забезпечувати розвиток у майбутніх фахівців нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань у школі, а також у формуванні вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних завдань навчання та виховання підростаючого покоління. Завдяки участі в науковій роботі студент оволодіває навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного та методичного кругозору<sup>569</sup>.

Основними формами науково-дослідної роботи студентів зі спеціальності

<sup>568</sup> Шквир, О. Л., 2016. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої дослідницької діяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту МОН України. Київ. Вип. 89. Ч. 1, с. 252-257.

<sup>569</sup> Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт* : метод. реком. Хмельницький : ХГПА, с. 4.

"Початкова освіта" є написання курсових та дипломних робіт. Аналіз навчальних планів засвідчив обов'язкове виконання студентами на кожному рівні вищої освіти наукової роботи (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Форми науково-дослідної роботи на кожному рівні вищої освіти**

<i>№ з/п</i>	<i>Рівень вищої освіти</i>	<i>Вид наукової роботи</i>
1.	початковий	курсова робота
2.	бакалаврський	курсова робота
3.	бакалаврський	дипломна робота
4.	магістерський	дипломна робота

Необхідною умовою якісного виконання наукової роботи є інтерес студента до досліджуваної проблеми, бажання поглибити свої знання, знайти ефективні шляхи та засоби вирішення актуальної педагогічної проблеми.

Бесіди, проведені з викладачами (34 чол.), показали, що рівень виконання зазначених наукових робіт часто є недостатнім. Наші результати збігаються з результатами дослідження Л. Коржової, в яких було виявлено, що із 120 опитаних студентів Харківської гуманітарно-педагогічної академії більше 20% не володіє необхідними вміннями самостійної організації виконання дипломної роботи, близько 63% звертається за допомогою до викладача і лише 17% виконують дослідження самостійно<sup>570</sup>. Такий висновок частково підтверджується результатами соціологічних досліджень, проведених групою вчених серед студентів вітчизняних педагогічних навчальних закладів. Зокрема, тільки 18% опитаних студентів перших-других курсів та 48% старших вважають, що вони беруть участь у навчально-дослідній роботі. Водночас біля 80% із них незадоволені своєю участю в пошуковій діяльності<sup>571</sup>.

Основні причини такого стану, на думку Л. Коржової, полягають у практиці традиційного вузівського навчання, де студент виступає як об'єкт педагогічного

<sup>570</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет, с. 109.

<sup>571</sup> Галузинський, В. М., Євтух, М. Б., Спіцин, С. С. та Шалік, З. М., 2000. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя. В: Б. І. Холод, гол. ред. *Нові технології навчання: наук. метод. збірник*. К.: НМЦВО. Вип. 27, с. 97.

впливу. В. Галузинський, М. Євтух, С. Спіцин, З. Шалік такий стан пояснюють перевантаженням студентів навчальними заняттями (54,5 %), недостатнім забезпеченням науковою літературою (36,7 %), недостатньо якісним науковим керівництвом (більше 70 %) тощо. М. Чобітько зазначає, що недоліком також є винесення за межі розкладу науково-дослідної роботи та самостійної роботи студентів (СРС)<sup>572</sup>. Погоджуючись з цими думками, зауважуємо, що причинами також є обмежена кількість годин, відведених на наукове керівництво (93 %), відсутність у студентів мотивації до дослідницької діяльності (98 %), недостатній рівень сформованості наукового мислення, дослідницьких якостей та вмінь (72 %).

Поширеними формами науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти є студентські наукові товариства, наукові гуртки, предметні олімпіади, конкурси наукових робіт. Однак наші спостереження та бесіди засвідчують недостатню в них активність студентів. На думку П. Горкуненка, основними причинами цього є ілюстровано-репродуктивний характер змісту навчання; використання пасивних методів навчання, націлених на просте відтворення знань і умінь; недостатній рівень інформативності студентів про організацію системи науково-дослідної роботи у педагогічному навчальному закладі; відсутність ефективної системи заохочення студентів<sup>573</sup>. Погоджуючись із визначеними причинами, додамо ще одну – формальне ставлення більшості викладачів до науково-дослідної роботи у позанавчальний час, оскільки ця робота не оплачується, окрім того, в освітніх закладах часто відсутні належні умови для проведення систематичних занять та відкритих заходів.

Отже, аналіз науково-дослідної роботи студентів дає підстави стверджувати, що в Україні існує певна система підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності.

Щоб з'ясувати, які результати вона дає, нами було проведено анкетування серед випускників магістерського рівня вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Луганського

---

<sup>572</sup> Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна, с. 235.

національного університету імені Тараса Шевченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка та Рівненського державного гуманітарного університету (додаток Л). Всього опитано 90 осіб. Опитування проводилось відповідно до логіки дослідження і вміщувало такі блоки показників, що характеризують рівень професійної підготовки майбутніх учителів як дослідників: виявлення рівня сформованості професійних якостей; визначення рівня сформованості педагогічних знань щодо специфіки дослідницької функції вчителя початкових класів; виявлення рівня сформованості педагогічних умінь щодо проведення педагогічних досліджень; визначення рівня готовності до проведення педагогічних досліджень<sup>574</sup>.

У професіограмі (п.2.5) нами були визначені основні якості вчителя-дослідника: допитливість, спостережливість, ініціативність, відчуття нового, зацікавленість у справі, дисциплінованість, відповідальність, організаторські здібності, комунікабельність, доброзичливість<sup>575</sup>. Слухачам магістратури було запропоновано оцінити свій рівень сформованості дослідницьких якостей за п'ятибальною шкалою, де мінімальний рівень відповідає 1 балу, а максимальний – 5 балам. Окрім того, оцінювання рівня сформованості професійних якостей магістрантів здійснювали і компетентні судді (викладачі психолого-педагогічних дисциплін), що сприяло більш об'єктивному підходу до аналізу статистичного матеріалу. Результати дослідження висвітлені в таблиці 3.4.

Вивчення результатів відповідей засвідчило, що в основному дослідницькі якості у майбутніх учителів сформовані на достатньому рівні. Це свідчить про те, що традиційна система підготовки сприяє формуванню таких властивостей і якостей у майбутніх учителів-дослідників початкової школи, як доброзичливість, комунікабельність, відповідальність, дисциплінованість, спостережливість тощо.

<sup>573</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

<sup>574</sup> Шквир, О. Л., 2016. Аналіз стану підготовки магістрантів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 1 (83), с. 148-153.

<sup>575</sup> Шквир, О. Л., 2014. Специфіка дослідницької діяльності вчителя початкової школи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnapds\\_2014\\_3\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnapds_2014_3_14.pdf)> [Дата звернення 15 вересня 2017].

Однак такі дослідницькі якості, як відчуття нового та допитливість були оцінені більшістю опитуваних задовільно. Ця ситуація може пояснюватися недостатньою увагою мотивації учіння та організації пошукової діяльності слухачів з метою удосконалення навчально-виховної роботи у початковій школі.

Таблиця 3.4

**Самооцінка й оцінка рівня сформованості дослідницьких якостей студентів**

№ n/n	Дослідницькі якості	Загальний рівень сформованості якостей (у балах)	
		За самооцінкою	За оцінкою
1.	Допитливість	3,9	3,8
2.	Спостережливість	4,3	4,1
3.	Ініціативність	4,3	4,1
4.	Відчуття нового	3,8	3,7
5.	Зацікавленість у справі	4,2	4,1
6.	Дисциплінованість	4,4	4,3
7.	Відповідальність	4,5	4,4
8.	Організаторські якості	4,6	4,5
9.	Комунікабельність	4,7	4,5
10.	Доброзичливість	4,8	4,6
У середньому		4,4	4,1

Слід зауважити, що самооцінка магістрантами рівня сформованості дослідницьких якостей перевищує оцінку компетентних суддів, що свідчить про тенденцію необ'єктивного завищення студентами самооцінки зазначених якостей.

Необхідною умовою успішної роботи щодо проведення педагогічних досліджень у початковій школі є дослідницькі знання, перелік яких був визначений нами у професіограмі вчителя-дослідника (п.2.5): значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів, напрями педагогічних досліджень, принципи педагогічних досліджень, логіка педагогічного дослідження, емпіричні методи педагогічних досліджень, педагогічна діагностика, теоретичні методи педагогічних досліджень, математичні та статистичні методи педагогічних досліджень, вітчизняний та зарубіжний досвід проведення педагогічних досліджень у початковій

школі. Для того, щоб виявити сильні й слабкі сторони теоретичної підготовки до проведення педагогічних досліджень у початковій школі, випускникам і викладачам психолого-педагогічних дисциплін було запропоновано, відповідно до питань анкети, оцінити рівень сформованості у магістрантів знань методики дослідницької роботи за тією ж шкалою. Результати самооцінювання й оцінювання представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Самооцінка й оцінка рівня сформованості знань магістрантів щодо проведення педагогічних досліджень у початкових класах**

№ п/п	Дослідницькі знання	Загальний рівень сформованості знань (у балах)	
		За самооцінкою	За оцінкою
1.	Значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів	4,0	4,0
2.	Напрями педагогічних досліджень	3,8	3,6
3.	Принципи педагогічних досліджень	3,5	3,4
4.	Логіка педагогічних досліджень	4,1	4,1
5.	Емпіричні методи дослідження	4,3	4,1
6.	Педагогічна діагностика	4,4	4,3
7.	Теоретичні методи дослідження	4,5	4,2
8.	Математичні та статистичні методи педагогічних досліджень	3,3	3,1
9.	Вітчизняний досвід проведення педагогічних досліджень у початковій школі	3,9	3,8
10.	Зарубіжний досвід проведення педагогічних досліджень	3,9	3,7
У середньому		4,0	3,8

Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що майже половина із них оцінила рівень сформованості знань з методики проведення педагогічних досліджень задовільно. Найвищі показники рівня сформованості знань стосуються значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів, логіки педагогічних досліджень, емпіричних методів дослідження, педагогічної діагностики, теоретичних методів дослідження. Це пояснюється, на нашу думку, значною увагою до вивчення цих питань у процесі викладання низки педагогічних дисциплін та курсів: "Основи наукових досліджень" (бакалаврський рівень), "Методологія і методика педагогічних досліджень" (магістерський рівень), а також написанням курсових та дипломних робіт на попередніх рівнях здобуття вищої



освіти.

Варто зазначити, що у Луганському державному університеті імені Тараса Шевченка найвищі показники стосуються значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів, а в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії – педагогічної діагностики. Це зумовлено, на наш погляд, викладанням у Луганському державному університеті імені Тараса Шевченка такого курсу, як "Психолого-педагогічні основи здійснення проектної діяльності у початковій школі", а в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії – "Основи психодіагностики".

Найнижчі показники рівня сформованості знань стосуються математичних та статистичних методів педагогічних досліджень, принципів педагогічного дослідження, напрямів педагогічного дослідження, зарубіжного та вітчизняного досвіду проведення педагогічних досліджень у початковій школі. На основі бесід, проведених зі слухачами та викладачами, виявлено основну причину отриманих результатів: такий комплекс знань набувався фрагментарно, а цього явно недостатньо для оволодіння ґрунтовними, системними знаннями.

Також слід відмітити, що самооцінка студентами рівня сформованості знань знову перевищує оцінку експертів, що свідчить про недостатню обізнаність випускників із різними аспектами дослідницьких знань.

Отже, дослідження рівня сформованості дослідницьких знань засвідчило недостатню увагу до проблеми оволодіння майбутніми вчителями комплексом знань щодо проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

Важливим показником підготовленості до проведення педагогічних досліджень є рівень оволодіння дослідницькими вміннями. У професіограмі вчителя-дослідника (п. 2.5) нами було виділено вісім блоків дослідницьких умінь учителя початкових класів (діагностичні, гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, прикладні, вміння педтехніки)<sup>576</sup>. Тому слухачам магістратури було запропоновано оцінити власний рівень сформованості дослідницьких умінь за

<sup>576</sup> Шквир, О. Л., 2013. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 642, с. 190-198.

п'ятибальною системою, де 5 балів – максимальний рівень сформованості певного уміння, 1 бал – мінімальний. До цієї роботи були залучені й компетентні судді. На основі порівняльного аналізу отриманих даних знову простежується тенденція завищення оцінок випускниками факультетів початкового навчання. Крім того, результати свідчать про те, що у магістрантів краще сформовані вміння педтехніки, прикладні, діагностичні, комунікативні та організаторські вміння, тоді як проектувальні, конструктивні та гностичні вміння потребують значного вдосконалення (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

### Самооцінка й оцінка рівня сформованості дослідницьких умінь у магістрантів

№ n/n	Дослідницькі вміння	Загальний рівень сформованості умінь (у балах)	
		За самооцінкою	За оцінкою
1.	Діагностичні	4,4	4,0
2.	Гностичні	3,9	3,8
3.	Проектувальні	3,6	3,5
4.	Конструктивні	3,8	3,7
5.	Комунікативні	4,2	4,0
6.	Організаторські	4,0	3,9
7.	Прикладні	4,4	4,2
8.	Педтехніки	4,5	4,3
У середньому		4,0	3,8

Додаткові бесіди, проведені зі слухачами магістратури, вивчення навчальних планів, робочих навчальних програм із психолого-педагогічних дисциплін та різних видів педагогічної практики допомогли нам виявити низку причин такого стану. Позитивним є те, що у процесі навчання у закладах вищої освіти студенти часто залучаються до презентацій результатів своїх творчих та наукових робіт, до написання статей, виступів на науково-практичних конференціях, що сприяє формуванню прикладних умінь. Формування комунікативних, діагностичних умінь і умінь педтехніки відбувається в процесі проходження різних видів практики, яка організовується у педагогічних закладах з 1–2 курсу навчання. Зазначимо, що такі висновки співпадають із результатами досліджень низки науковців (Ю. Бабанський, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна та ін.). Проте процес формування гностичних,

проектувальних, конструктивних умінь є досить складним і потребує високого рівня розвитку наукового мислення, інтелектуальних умінь (зокрема й умінь аналізувати, узагальнювати, порівнювати тощо). Для їх формування необхідно застосовувати спеціальні педагогічні технології. Однак програми навчальних дисциплін та педагогічної практики, зміст і методика викладання психолого-педагогічних дисциплін у педагогічних закладах не дають можливості повною мірою сформувати у майбутніх учителів-дослідників більшості цих умінь<sup>577</sup>.

Отже, самооцінка слухачами магістратури власного рівня сформованості дослідницьких якостей, знань та умінь, а також оцінка компетентних суддів свідчать про наявність низки недоліків щодо підготовки майбутніх учителів-дослідників початкової школи. Отримані результати дослідження були підтверджені відповідями студентів на останнє запитання анкети про рівень їхньої готовності до проведення педагогічних досліджень (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Загальний стан готовності слухачів магістратури до проведення педагогічних досліджень**

№ п/п	Рівень підготовленості до проведення педагогічних досліджень	Кількість студентів, n=90	
		абсолютне значення	у %
1.	Підготовлений значною мірою	9	10,0
2.	Достатньою мірою	21	23,3
3.	На середньому рівні	51	56,7
4.	Недостатньою мірою	9	10,0
5.	Зовсім не підготовлений	0	0

Отже, результати проведеного дослідження серед магістрантів факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи дають можливість констатувати, що традиційна система науково-дослідної роботи студентів потребує вдосконалення.

Процес підготовки майбутніх учителів-дослідників передбачає набуття ними у процесі навчання інтегрованої здатності до пошукової діяльності, яка складається із

<sup>577</sup> Шквир, О. Л., 2016. Аналіз стану підготовки магістрантів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 1 (83), с. 148-153.

дослідницьких знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Однак без емпіричного опису (з подальшим аналізом) реального стану дослідницької діяльності в практичній роботі вчителів початкових класів неможливо визначити нові концептуальні засади підготовки вчителя до дослідницької діяльності. Погоджуючись з думкою В. Краєвського про те, що без зв'язку педагогічної науки з педагогічною практикою "будь-які методологічні (та спеціально-наукові) уявлення неминуче стануть абстрактними, відірваними від дійсності"<sup>578</sup>, ми визначили за необхідне вивчити стан готовності вчителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у сучасній початковій школі. Із цією метою нами було опитано 426 вчителів початкових класів м. Хмельницького та Хмельницької області, м. Житомира та Житомирської області. Надійність результатів опитування забезпечувалась дотриманням вимог щодо оформлення вибірки, а саме: репрезентативністю та однорідністю

Репрезентативність вибірки досягалася шляхом її формування методом стратифікованої випадкової вибірки. Для цього всю генеральну сукупність вчителів ми розподілили на групи за стажем і досвідом роботи в загальноосвітньому навчальному закладі. У результаті було виокремлено серед опитаних учителів п'ять груп: зі стажем від 1 до 5 років (43 осіб); від 5 до 10 років (56 осіб); від 10 до 20 років (81 осіб); від 20 до 30 років (210 осіб); і зі стажем понад 30 років (36 осіб). При виконанні цієї дії зберігалася вимога адекватності щодо обсягу вибірки меті дослідження. Однорідність вибірки забезпечувалась завдяки тому, що до опитування залучались лише вчителі початкових класів<sup>579</sup>.

Робота над укладанням анкети відбувалась у декілька етапів: спочатку був створений перший варіант питань, який пройшов апробацію серед учителів м. Хмельницького. Аналіз процесу анкетування і результатів опитування дав змогу виявити недоліки запропонованого матеріалу. Після суттєвого доопрацювання змісту запитань проводилось повторне вибіркове опитування, яке допомогло вдосконалити зміст анкети. У результаті було розроблено кінцевий варіант, який і

<sup>578</sup> Краевский, В. В. 2001. *Методология педагогики*. Чебоксары, с. 24.

поширювався серед учителів зазначених вище місцевостей через обласні інститути післядипломної педагогічної освіти та вищі навчальні заклади (Житомирський державний університет імені Івана Франка та Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія), які здійснюють підготовку вчителів початкових класів через заочну форму навчання (додаток М).

Об'єктивність зібраної інформації забезпечувалась дотриманням правил розробки анкети, у якій були різні за формою (відкриті, закриті, полярні) і за видами (вхідні, основні, додаткові) запитання. У змістовому плані в структурі анкети можна виділити кілька блоків запитань:

Блок 1. Запитання за № 1, 2, 3 дозволяли отримати інформацію про аксіологічну сферу діяльності вчителя, його професійну спрямованість, мотиви діяльності.

Блок 2. Про готовність учителів до виконання професійних функцій, зокрема дослідницької, напрямів діяльності, впровадження інновацій можна було дізнатися на основі відповідей на запитання за № 4, 5, 6.

Блок 3. Запитання за № 7 спрямоване на виявлення повноти знань про індивідуальні особливості своїх учнів.

Блок 4. Запитання за № 8 стосувалося безпосередньо визначення труднощів у проведенні педагогічних досліджень.

Блок 5. Про обізнаність педагогів із завданнями дослідницької діяльності у початковій школі ми зробили висновок на основі аналізу результатів відповідей на запитання за № 9, 10, 11.

На перше запитання анкети: "Якби Ви знову обирали професію, чи стали б вчителем початкових класів?", – перша група респондентів надала перевагу відповіді "важко сказати" (71 %), у другій групі більшість опитуваних (68 %) дала відповідь "так", а в третій, четвертій та п'ятій майже всі вчителі відповіли "так" (96 %). Ці результати, на нашу думку, свідчать про труднощі адаптації молодих учителів до педагогічної професії за нових умов. Індивідуальні бесіди, проведені з

<sup>579</sup> Шквыр, О. Л., 2016. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к исследовательской деятельности. "SCI-ARTICLE.RU", [online] №31. Режим доступа: <[http://sci-article.ru/number/03\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/03_2016.pdf)> [Дата звернення 01 жовтня 2017].

низкою молодих фахівців, показали, що причинами їхніх професійних розчарувань є складний контингент дітей, батьків, неякісні реформи в початковій освіті, великі затрати часу та енергії на підготовку до проведення навчально-виховної роботи, низька заробітна плата. Деякі з них зазначають про наміри залишити педагогічну діяльність.

Логічними є відповіді вчителів, які мають педагогічний стаж більше 10 років: саме любов до дітей та професії є основним чинником їх професійної стабільності, про що свідчать відповіді на наступне запитання анкети.

Аналіз відповідей на друге запитання анкети: "Чи відчуваєте Ви задоволення від роботи з дітьми?", – допоміг нам визначити індекс задоволеності педагогічною роботою з молодшими школярами. Визначення загального індексу задоволеності здійснювалося за формулою:

$$J = \frac{a/+1/+b/+0,5/+c/-0/+d/-0,5/+e/-1/}{N}$$

де  $N$  – кількість респондентів;  $J$  – індекс задоволеності;  $a$  – кількість учителів, дуже задоволених педагогічною професією;  $b$  – кількість учителів, швидше задоволених, аніж незадоволених;  $c$  – кількість учителів, яким байдуже;  $d$  – кількість учителів, швидше незадоволених, аніж задоволених педагогічною професією;  $e$  – кількість учителів, цілком незадоволених;  $l$  – кількість учителів із невизначеною позицією<sup>580; 581</sup>.

У працях Н. Кузьміної подається визначення поняття "задоволеність професією". Вона зазначає, що "цей параметр характеризує силу емоційного ставлення людини до своєї професії. Чим більше привабливих сторін бачить людина у своїй діяльності та чим успішніше вона розв'язує педагогічні задачі, тим більш глибоким, позитивним, стійким є її ставлення до професії. І, навпаки, чим більше аспектів у діяльності не подобається педагогу або дратує його, чим гірше він розв'язує педагогічні задачі, чим гірші результати, тим більше посилюється його

<sup>580</sup> Кузьміна, Н. В. 1970. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград : ЛГУ.

<sup>581</sup> Кузьміна, Н. В. 1980. *Методы системного педагогического исследования* : учебное пособие. Ленинград : Ленинградский гос. ун-т.

негативне ставлення до цього"<sup>582</sup> (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Загальний індекс задоволеності педагогічною роботою з учнями**

<i>Угруповання педагогів</i>	<i>Педагогічний стаж</i>	<i>Індекс задоволеності</i>
1 група	До 5 років	0,42
2 група	Від 5 до 10 років	0,61
3 група	Від 10 до 20 років	0,88
4 група	Від 20 до 30 років	0,92
5 група	Від 30 років	0,95

Як бачимо, індекс зростає в міру збільшення педагогічного стажу, тобто оволодіння педагогічною майстерністю. У першій групі 53 % опитуваних обрали такі відповіді: "швидше незадоволення" та "повне незадоволення". У другій групі 64 % вчителів обрали відповідь "швидше задоволення", у третій групі 80 % – "швидше задоволення" або "повне задоволення", а в четвертій та п'ятій групах 90 % – "повне задоволення". Ці факти, безсумнівно, вказують на те, що молоді спеціалісти отримали недостатню мотиваційну підготовку, а також на те, що далеко не всі з них прийшли працювати до школи за покликанням.

Відповіді на третє запитання анкети: "Що найбільше захоплює Вас у професії вчителя?" допомогли нам з'ясувати мотиви професійної діяльності вчителів різних вікових груп. У першій групі респондентів переважає такий мотив: "можливість відчувати себе авторитетною, шанованою людиною" (79 %), тоді як більшість вчителів інших груп (90 %) керуються такими внутрішніми гуманістичними мотивами, як "можливість спілкуватися з дітьми, допомагати їм у вирішенні проблем" та "можливість навчати дітей, передавати їм свої знання". Водночас, такі мотиви професійної діяльності, як "можливість займатися дослідницькою діяльністю" та "можливість допомогти дітям вирости добрими і чесними людьми", були відзначені лише 6 % респондентів. Все це свідчить, на нашу думку, про

<sup>582</sup> Кузьміна, Н. В. ред., 1972. *Основаы вузовской педагогики*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, с. 99.

недостатню цілемотиваційну підготовку молодих учителів, а також недооцінювання досвідченими вчителями дослідницької та виховної функції вчителя, що підтвердилося відповідями на четверте запитання анкети: "До виконання яких функцій Ви найменше готові?" Респонденти всіх груп перевагу надали дослідницькій (64 %) та виховній (23 %) функціям (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Показники готовності вчителів-практиків початкової школи до виконання професійних функцій**

№ n/n	Професійні функції вчителя	Кількість учителів, n=426									
		1 група, n=43		2 група, n=56		3 група, n=81		4 група, n=210		5 група, n=36	
		абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
1.	Навчальна	11	25,6	11	19,6	3	3,7	—	—	—	—
2.	Виховна	24	55,8	19	33,9	11	13,6	15	7,1	1	2,8
3.	Розвивальна	15	34,9	12	21,4	8	9,9	8	3,8	—	—
4.	Дослідницька	35	81,4	42	75,0	51	63,0	120	57,1	16	44,4
5.	Організаторська	14	32,6	7	12,5	—	—	—	—	—	—

Із таблиці видно, що зі збільшенням педагогічного стажу збільшується показник готовності вчителів до виконання професійних функцій. Однак готовність до дослідницької функції є недостатньою у вчителів різних вікових груп.

Аналіз відповідей на п'яте запитання анкети: "Які напрями діяльності вчителя викликають у Вас труднощі?", – допоміг виділити ті аспекти, котрі є найскладнішими (проблематичними) у роботі вчителів із різним педагогічним стажем: аналіз і узагальнення власного досвіду роботи, теоретичне обґрунтування власних педагогічних знахідок та його оформлення (56 %), вивчення сімей та особливостей сімейного виховання (44 %), використання інноваційних технологій



навчання та виховання (24 %) (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Показники готовності вчителів початкової школи до здійснення основних напрямів педагогічної діяльності**

№ п/п	Напрями діяльності вчителя	Кількість учителів, n=426									
		1 група, n=43		2 група, n=56		3 група, n=81		4 група, n=210		5 група, n=36	
		абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
1.	Вивчення особистісних особливостей молодших школярів	14	32,6	13	23,2	12	14,8	17	8,1	–	–
2.	Планування навчально-виховної роботи	16	37,2	4	7,1	2	2,5	–	–	–	–
3.	Створення і виховання учнівського колективу	15	34,9	5	8,9	4	4,9	–	–	–	–
4.	Вибір змісту, методів та форм організації навчання	4	9,3	1	1,8	1	1,2	–	–	–	–
5.	Використання інноваційних технологій навчання та виховання	3	7,0	7	12,5	22	27,2	75	35,7	14	38,9
6.	Вивчення рівня вихованості та розвитку учнівського колективу	7	16,3	6	10,7	6	7,4	10	4,8	1	2,8
7.	Аналіз і узагальнення власного досвіду роботи, теоретичне обґрунтування власних знахідок та їх оформлення	3	7,0	31	55,4	51	63,0	155	73,8	29	80,6
8.	Вивчення сімей та особливостей сімейного виховання	21	48,8	20	35,7	33	40,7	95	45,2	18	50,0
9.	Взаємодія з батьками	26	60,5	21	37,5	28	34,6	53	25,2	7	19,4

Такі проблеми в діяльності сучасного вчителя пояснюються, на наш погляд, недостатньою підготовленістю вчителів до дослідницької діяльності, яка передбачає вивчення, впровадження, аналіз, узагальнення, оформлення результатів навчально-виховної роботи з метою її вдосконалення. Відповіді респондентів на шосте запитання анкети: "Сьогодні вчитель має можливість вибирати навчальні програми,

педагогічні технології. Ваше ставлення цього?" допомогли нам виявити готовність учителів до демократичного, творчого, дослідницького підходів у професійній діяльності. Зокрема, ми визначили, що із зростанням педагогічного стажу зростає бажання вчителів до творчості, до розробки своєї авторської методики.

Відповіді на сьоме запитання анкети: "Чи задоволені ви повнотою знань про індивідуальні особливості, відмінності своїх учнів?" засвідчили, що більшість учителів (60 %) не задоволені рівнем своїх знань. Такі результати співпадають із результатами досліджень С. Мартиненко з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності<sup>583</sup>.

Наступне питання анкети було спрямоване на вивчення труднощів у педагогічній діяльності.

Досвід вивчення труднощів та проблем, яких зазнають учителі в професійній діяльності, описаний у працях Ю. Бабанського, І. Беха, Н. Кузьміної, О. Савченко, С. Сисоевої, Н. Тарасевич та ін., допомагає зрозуміти сутність цього феномена. З одного боку, ми маємо справу з об'єктивним чинником – труднощі є атрибутом будь-якої діяльності; а з іншого боку, зміст труднощів завжди суб'єктивний і характеризується невпевненістю, напругою, незадоволенням, психоемоційним дискомфортом, появою різноманітних бар'єрів – гностичних, комунікативних, поведінкових тощо<sup>584; 585; 586; 587; 588</sup>.

На думку Н. Кузьміної, причини труднощів, які виникають у процесі педагогічної діяльності, викликані зовнішніми чинниками і залежать від освітньої, моральної та фізичної готовності людини до здійснення цієї діяльності<sup>589</sup>. На основі цього Т. Полякова встановлює індикаторну функцію труднощів, що розглядається нею як позитивна у діяльності вчителя і завдяки якій під час вивчення причин

<sup>583</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

<sup>584</sup> Бабанский, Ю. К., Деминцев, А. Д. и Полякова, Т. С., 1974. Результаты исследования деятельности учителей. *О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления*. Москва : Педагогика, с. 28-36.

<sup>585</sup> Бех, І. Д., 2000. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. *Початкова школа*, №5, с. 1-5.

<sup>586</sup> Савченко, О. Я., 2000. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Початкова школа*, № 7, с. 1-4.

<sup>587</sup> Сисоева, С. О. 1994. *Основи педагогічної творчості вчителя* : навч. посіб. Київ : ІСДОУ.

<sup>588</sup> Тарасевич, Н. М. 2005. *Стратегія поведінки вчителя у складних педагогічних ситуаціях* : тексти лекцій. Полтава : ІОЦ ПДПУ.

<sup>589</sup> Кузьмина, Н. В. 1967. *Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности*. Ленинград : Изд-во ЛГУ.

труднощів можна встановити слабкі сторони організації навчання у вищому навчальному закладі, визначити актуальність того чи іншого аспекту педагогічної діяльності, фіксувати зміни, які відбуваються в структурі педагогічної праці<sup>590</sup>.

Індикаторна функція визначає основну дослідницьку цінність труднощів, тому за мету було поставлено встановити, які саме аспекти практичної роботи, пов'язані з дослідницькою діяльністю, викликають труднощі у педагогів, які дії породжують найбільші проблеми, тобто є домінуючими. Оскільки труднощі зумовлюються зовнішніми чинниками, вважаємо за недостатнє зафіксувати лише сам факт їх існування, важливо визначити причини появи ускладнень, встановити їх інтенсивність і типовість, зв'язок об'єктивних чинників і суб'єктивних причин.

На думку вчених, найбільш адекватним способом дослідження труднощів є метод самооцінки, адже "скрутне становище – це суб'єктивний психологічний стан людини, глибина якого не завжди піддається сторонньому спостереженню. Результати самооцінки можна вважати надійними, якщо саме завдання оцінювання своїх труднощів усуває чинник престижності формулювань порівняно з оцінкою в подібних характеристиках (помилки, невдачі, недоліків)"<sup>591</sup>.

Виходячи із зазначеної мети, ми запропонували вчителям восьме питання анкети: "Які з перерахованих професійних дій викликають у Вас труднощі?", де попросили оцінити за 10-бальною шкалою ступінь труднощів, які виникали у них під час виконання деяких професійних дій (ми не акцентували увагу на тому факті, що ці дії входять до складу дослідницької діяльності). Бал 10 відповідав висловленню "маю значні труднощі". Результати опитування подано в таблиці 3.11.

На основі аналізу відповідей учителів нами було визначено структуру труднощів у дослідницькій діяльності вчителя початкових класів. Найбільше труднощів учителі відчувають під час прогнозування результатів педагогічної взаємодії (8,4); аналізу інформації, зібраної в процесі спостережень (8,1); побудови гіпотез на зразок: освітня ситуація зміниться, якщо... (7,8); аналізу й оцінки доцільності педагогічних засобів (7,4); передбачення труднощів, яких можуть

<sup>590</sup> Полякова, Т. С. 1983. *Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей*. Москва : Педагогика, с. 14.

<sup>591</sup> Полякова, Т. С. 1983. *Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей*. Москва : Педагогика, с. 26.

зазнати учні в навчальній діяльності (7,1); виявлення проблем, пов'язаних із особистісним розвитком учнів (6,8).

Таблиця 3.11

### Самооцінка труднощів у дослідницькій діяльності вчителя

№ з/п	Зміст дій	Самооцінка вчителів
1.	Складання і проведення навчальних тестів для перевірки знань і вмінь учнів	2,6
2.	Складання і проведення анкет, педагогічних інтерв'ю та інших видів опитування учнів та їх батьків	3,8
3.	Володіння різними видами спостережень (короткочасним, опосередкованим, прямим, довготривалим тощо)	1,9
4.	Аналіз інформації, зібраної в процесі спостережень, і її педагогічна інтерпретація (тлумачення)	8,1
5.	Прогнозування результатів педагогічної взаємодії	8,4
6.	Побудова гіпотез на зразок: "Освітня ситуація зміниться, якщо..."	7,8
7.	Аналіз і оцінка доцільності засобів навчання (виховання)	7,4
8.	Самоаналіз професійних дій	3,5
9.	Аналіз дитячих робіт	2,8
10.	Передбачення труднощів, яких можуть зазнати учні в навчальній діяльності	7,1
11.	Виявлення проблем, пов'язаних з особистісним розвитком учнів (криза віку, адаптація тощо)	6,8

Результати опитування засвідчили, що навіть учителі, які мають великий педагогічний стаж і досвід роботи в школі, мають значні труднощі у дослідницькій діяльності. На цій основі ми дійшли висновку: незважаючи на те, що вчитель з часом оволодіває дослідницькою діяльністю, вона все-таки викликає в його роботі певні труднощі.

Аналіз відповідей на дев'яте, десяте та одинадцяте питання анкети підтвердив гіпотезу про те, що зі збільшенням педагогічного стажу вчителі краще розуміють необхідність проведення педагогічних досліджень у початковій школі, врахування результатів дослідницької роботи при атестації вчителів, готові давати поради щодо вдосконалення підготовки вчителя-дослідника у закладах вищої освіти. До прикладу, у відповідях на дев'яте запитання: "Чому, на Вашу думку, вчитель

початкових класів має проводити педагогічні дослідження?", респонденти зі стажем більше 20 років зазначають: із метою прогнозування майбутніх результатів роботи, передбачення труднощів у роботі з дітьми певного класу, для вибору оптимальних методів і прийомів роботи, для перевірки ефективності педагогічної технології, для підвищення результатів навчально-виховної роботи. Учителі відзначають, що сьогодні при атестації вимагається наявність у вчителів друкованих матеріалів (наукових статей, методичних рекомендацій, навчальних посібників тощо), у яких представлені власні результати дослідницької роботи.

Відповідаючи на останнє запитання анкети, педагоги зазначають, що в освітньому процесі закладів вищої освіти незначна увага надавалася практичним і лабораторним заняттям з педагогічних дисциплін. Однак саме під час таких занять формуються дослідницькі знання, вміння і навички, розвивається позитивна мотивація до професійної дослідницької діяльності. Респонденти висловили також слушні пропозиції щодо вдосконалення форм і методів професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя початкових класів до дослідницької діяльності. Їхні судження наведено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Пропозиції вчителів початкових класів щодо вдосконалення  
підготовки вчителів до дослідницької діяльності**

№ з/п	Зміст пропозицій	Кількість, n=426	
		абсолютне значення	у %
1.	Спрямованість усіх видів навчальних занять на оволодіння основами проведення педагогічних досліджень	138	32,4
2.	Використання на лекціях активних методів та форм роботи, що сприяють розвитку педагогічного мислення	57	13,4
3.	Проведення семінарів-тренінгів, практичних, лабораторних занять, студентських конференцій із актуальних проблем початкової освіти	107	25,1
4.	Організація самостійної роботи студентів, спрямованої на пошук та обґрунтування нових і ефективних форм, методів та засобів роботи	39	9,2
5.	Виконання посильних дослідницьких завдань під час педагогічної практики	105	24,6
6.	Інші відповіді	18	4,2

Із поданої таблиці видно, що вчителям під час навчання у закладах вищої освіти не вистачало практичної підготовки, бракувало активних форм і методів проведення навчальних занять, здійснення дослідницького підходу до вивчення теоретичного та практичного матеріалу.

Отже, аналіз результатів опитування вчителів початкових класів засвідчив недостатній рівень їх готовності до проведення педагогічних досліджень. Водночас проведені дослідження дали змогу:

- визначити види труднощів у дослідницькій діяльності вчителя початкових класів. Найбільше труднощів учителі відчують під час аналізу зібраної інформації, прогнозуванні труднощів та результатів навчально-виховної роботи, проектуванні змін із метою вдосконалення роботи;
- встановити, що зниження показників задоволення від професії ускладнює сприйняття вчителем завдань дослідницької діяльності;
- з'ясувати, що основною причиною труднощів є не лише брак у молодого вчителя педагогічного досвіду, а також несформованість у вчителів ще на етапі професійно-педагогічної підготовки готовності до проведення педагогічних досліджень<sup>592</sup>.

Отже, результати констатувального етапу експерименту допомогли виявити недоліки у мотиваційному, змістовому та операційно-діяльнісному компонентах підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за традиційних умов.

### **3.5 Критерії і показники готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень**

Наступним завданням дослідження є перевірка ефективності розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Поняття "ефективність" розуміємо як оцінку цілеспрямованої діяльності, описаної у моделі з точки зору реалізації визначеної

<sup>592</sup> Шквыр, О. Л., 2016. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к исследовательской деятельности. "SCI-ARTICLE.RU", [online] №31. Режим доступа: <[http://sci-article.ru/number/03\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/03_2016.pdf)> [Дата звернення 01 жовтня 2017].

мети. М. Андрущенко стверджує, що "ефективність – це відношення досягнутого результату (відповідно до того чи іншого критерію) до максимально досягнутого чи заздалегідь запланованого результату"<sup>593</sup>.

Для оцінювання ефективності системи ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень та керуючись сутністю поняття "готовність до проведення педагогічних досліджень" (п.2.1), нами були визначено компоненти (параметри) такої готовності, тобто величини, що характеризують основні якості процесу<sup>594</sup> і зберігають своє постійне значення<sup>595</sup>: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний. Було розроблено комплекс критеріїв і показників готовності студентів до проведення педагогічних досліджень. Критерії – це мірило, ознака, на основі якої здійснюється оцінювання будь-якої якості<sup>596</sup>. Показники – це ознаки, які конкретизують певний критерій. Нами були розроблені вихідні позиції, які є основою для проектування системи критеріїв:

- необхідність обмеження кількості критеріїв та їх відповідність структурним компонентам розробленої моделі підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності;
- доцільність поєднання якісних і кількісних критеріїв.

Окрім цього також були визначені вимоги до критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів: по-перше, вони повинні бути впорядкованими в ієрархічну систему таким чином, щоб відображати послідовність вирішення завдань на кожному етапі ступеневої підготовки; по-друге, вони мають бути наочними і доступними для розуміння всіма зацікавленими особами: викладачами, що беруть участь в експерименті і, насамперед, самими студентами.

Критеріальну базу дослідження склали три групи критеріїв ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діялісного компонентів готовності.

До останніх двох груп критеріїв входив кількісний та якісний опис ефективності підготовки вчителя початкових класів до проведення педагогічних

<sup>593</sup> Андрущенко, М. Н. 1971. *Понятие эффективности и его философский смысл: Философские и социологические исследования*. Ленинград, с. 45.

<sup>594</sup> Ожегов, С. И. 1990. В: Н. Ю. Шведова, ред. *Словарь русского языка*. Москва : Рус. язык, с. 492.

<sup>595</sup> Яременко, В. та Сліпущко, О. 2001. *Новий тлумачний словник української мови*. 3 том. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт, с. 208.

<sup>596</sup> Карпенчук, С. Г. 1997. *Теорія і методика виховання* : навч. посібник. Київ : Вища школа, с. 275.

досліджень. Зупинимось на їх аналізі.

Когнітивна складова оцінюється за двома критеріями: сформованість дослідницьких знань та сформованість педагогічного мислення студентів.

Критеріями для оцінки якості засвоєння дослідницьких знань були вибрані: обсяг знань порівняно зі встановленим переліком дослідницьких знань (перелік був визначений у підрозділі 2.5) (кількісний критерій); використання дослідницьких знань під час розв'язання навчальних педагогічних задач і практичних дій (якісний критерій).

Визначаючи показники когнітивного засвоєння діяльності, ми звернулися до загальноприйнятої у вітчизняній дидактиці характеристики якості знань (Л. Зоріна, І. Лернер)<sup>597; 598</sup>.

Як результат, ми одержали систему критеріїв і показників, відображену в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Система критеріїв і показників сформованості дослідницьких знань майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень**

№ з/п	Критерії	Показники
1	Обсяг знань порівняно з еталонним переліком дослідницьких знань (кількісний критерій)	<b>повнота</b> знань (визначається кількістю дослідницьких знань), <b>конкретність</b> знань (обсяг фактичного знання), <b>глибина</b> (характеризує кількість усвідомлених зв'язків дослідницького знання з іншими педагогічними знаннями), <b>системність</b> (відповідність засвоєної сукупності знань логіці та методам проведення педагогічних досліджень і дослідницької діяльності)
2	Використання знань під час розв'язання навчальних педагогічних задач і практичних дій (якісний критерій)	<b>гнучкість</b> (виявляється в швидкості знаходження варіативних способів застосування дослідницьких знань), <b>усвідомленість</b> знань (засвоєність способів використання дослідницьких знань), <b>оперативність</b> (застосування дослідницьких знань у стандартних і варіативних навчальних ситуаціях)

<sup>597</sup> Зорина, Л. Я. 1978. *Дидактические основы формирования системы знаний у старшеклассников*. Москва : Просвещение.



Ця система критеріїв була визначена за аналогією критеріїв оцінки якості засвоєння діагностичних знань, запропонованих С. Мартиненко<sup>599</sup>.

Визначаючи зміст другого критерію когнітивного компоненту готовності, передбаченого для оцінки ступенів сформованості педагогічного мислення студентів, ми виходили із розуміння сутності педагогічного мислення як процесу формування і розробки способів розв'язання педагогічної задачі. "Педагогічна задача є структурною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх відносно практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у певних ситуаціях діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки здобутих результатів"<sup>600</sup>.

Розробляючи цей критерій, ми брали за основу розуміння сутності дослідницької діяльності як такої, що спрямована на розпізнання властивостей, характеристик і станів усіх компонентів конкретної педагогічної ситуації, на вироблення основ для прийняття і виконання вчителем практичних рішень.

Отже, показниками критерію сформованості педагогічного мислення стали якість аналізу й оцінки педагогічної ситуації, якість виокремлення педагогічної задачі, якість створеного оперативного образу ситуації, якість педагогічних рішень (їх доцільність, ефективність).

Операційно-діяльнісна складова оцінюється за таким критерієм, як сформованість дослідницьких умінь (їх склад був визначений у підрозділі 2.5).

Безпосереднє відношення до діяльності у будь-якій сфері має показник її продуктивності. Поняття "продуктивність" завжди досліджується поряд із творчою діяльністю. На думку Я. Пономарьова, продуктивність – це характеристика якості діяльності, її результативності<sup>601</sup>. Продуктивність дослідження визначається завершеним продуктом, її кінцевим результатом. Виходячи із системи наукових досліджень у педагогічному вузі, продукти науково-дослідної діяльності студентів

<sup>598</sup> Лернер, И. Я. 1978. *Качество знаний учащихся. Какими они должны быть?* Москва : Знание.

<sup>599</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 327.

<sup>600</sup> Кулюткин, Ю. Н. 1990. *Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя*. Москва : Педагогика, с. 17.

<sup>601</sup> Пономарёв, Я. А., 1991. Исследование творческого потенциала человека. *Психол. журнал*, №1, с. 18.

можуть бути виражені як у письмовій (реферати, курсові та дипломні роботи, тези, методичні розробки), так і в усній (виступи на семінарах, інформування, участь у дискусіях, круглих столах) формі.

Оцінювання якості продуктів педагогічної діяльності здійснюється за встановленими нормативними вимогами. Тому кількість виконаних робіт розглядають як характеристику продуктивності тільки за умови якісного виконання обов'язкових (які входять до навчального плану) досліджень із урахуванням їх логічності, нестандартності, аргументованості. Тому з цим показник наукової продуктивності студентів раціонально оцінювати за кількістю самостійно виконаних дослідницьких робіт, які відрізняються оригінальністю, логічною послідовністю, новизною, наявністю особистої позиції автора, широтою і глибиною пошуку, відповідністю нормативним вимогам до їх оформлення.

Отже, критеріями для оцінювання якості сформованості дослідницьких умінь було визначено такі: обсяг дослідницьких умінь порівняно з еталонним складом діяльності (кількісний); якість виконання дослідницьких дій (якісний) (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Система критеріїв і показників сформованості дослідницьких умінь  
майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень**

<i>№ з/п</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
1	Обсяг дослідницьких умінь порівняно з еталонним переліком умінь (кількісний критерій)	<b>повнота вмінь</b> (визначається кількістю засвоєних умінь, що входять до складу дослідницької діяльності), <b>розгорнутість дій</b> (виражається послідовністю виконання операцій), <b>дії на рівні засвоєння</b> (відтворюються окремі дії, виконуються складні дії в навчальній ситуації під керівництвом викладача), <b>дії на рівні локального відтворення</b> (використання відпрацьованих дій поза навчальною ситуацією – у процесі педагогічної практики, самостійно вирішують низку педагогічних задач), <b>дії на рівні моделювання</b> (самостійно визначається і реалізується логіка і послідовність дослідницьких дій, які в своїй сукупності складають завершені та повні цикли дослідницької діяльності),
2	Якість виконання дослідницьких дій (якісний критерій)	<b>дії на рівні системного включення</b> (дослідницькі дії стають основою для прийняття педагогічного рішення та рефлексивного аналізу, регулюють усі практичні дії)

Ця система критеріїв була визначена за аналогією критеріїв оцінювання якості оволодіння діагностичними вміннями, розробленими С. Мартиненко<sup>602</sup>.

В аксіологічній галузі критерії розроблялися на основі існуючого в психології визначення ціннісного ставлення як психічного утворення, що акумулює в собі результати пізнання якогось конкретного об'єкта дійсності, інтеграцію встановлених емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових відповідей на нього<sup>603</sup>.

Сформовані в певній діяльності ціннісні ставлення стають джерелом відтворення ціннісного характеру цього виду діяльності. Ціннісне ставлення спрямовує та коригує процес цілепокладання, отже, детермінує мотиви діяльності<sup>604</sup>. Мотиви навчальної діяльності Н. Мойсеюк поділяє на три взаємопов'язані групи:

1. Безпосередньо-спонукальні мотиви, основані на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях.
2. Перспективно-спонукальні мотиви, що ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі і навчального предмета зокрема.
3. Інтелектуально-спонукальні мотиви базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання. Серед інтелектуально-спонукальних мотивів особливе місце посідають пізнавальні інтереси і потреби.

Науковці (Н. Мойсеюк, Г. Щукіна та ін.) вирізняють рівні пізнавального інтересу і відповідно до них визначають шляхи і створюють умови його формування:

- 1) Перший, елементарний рівень пізнавального інтересу, обумовлюється увагою до конкретних фактів, знань, описів, дій за зразком.
- 2) Другому рівневі властивий інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, до їх самостійного встановлення.
- 3) Третій, вищий рівень, виявляється в інтересі до глибоких теоретичних проблем у творчій діяльності з метою засвоєння знань. Сформованість вищого рівня

<sup>602</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 329.

<sup>603</sup> Мясищев, В. Н. 1995. *Психология отношений*. Москва – Воронеж : Ин-т практ. психологии, с. 76.

<sup>604</sup> Донцов, А. И., 1974. О ценностных отношениях личности. *Советская педагогика*, № 5, с. 67-76.

пізнавального інтересу свідчить про наявність пізнавальної потреби<sup>605</sup>.

Однією з передумов успішної діяльності людини є спроможність до адекватної самооцінки. У психології це називається рефлексією, тобто процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. За умови низького рівня сформованості "Я"-концепції оцінки особистої діяльності, як правило, дослідник задовольняється на репродуктивному рівні і відмовляється від подальшої розробки будь-якої теми чи проблеми. Коли ж експериментатор незадоволений повною мірою одержаними показниками і продовжує пошук нового рішення проблеми – спостерігається активізація його пошукової діяльності, зростають відповідальність, необхідність і потреба у саморозвитку і самовдосконаленні.

З урахуванням зазначеного структуру ціннісного ставлення до дослідницької діяльності можна представити як сукупність мотивів емоційно-спонукальних, перспективно-спонукальних та інтелектуально-спонукальних. Відповідно, ми визначили три групи критеріїв ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів до дослідницької діяльності:

- емоційний (приваблює процес оволодіння дослідницькою діяльністю та його результати, виявлення зацікавленості до цього аспекту підготовки);
- перспективний (студент розуміє мету і завдання дослідницької діяльності вчителя, усвідомлює її значущість у майбутній професійній діяльності);
- інтелектуальний (студент виявляє пізнавальний інтерес до проведення педагогічних досліджень, цілеспрямованість, наполегливість та активність у засвоєнні дослідницької діяльності, демонструє високий ступінь самостійності у виконанні завдань, показує бажання якомога повніше оволодіти методикою проведення педагогічних досліджень, бере на себе відповідальність за результати підготовки, прагне до саморозвитку, вдосконалення особистісних якостей)<sup>606</sup>.

Вагоме місце серед цих показників займає наукова творча активність та самостійність випускників. Результати наших спостережень дають підстави

<sup>605</sup> Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК", с. 192.

<sup>606</sup> Шквыр, О. Л., 2017. Критерии и показатели готовности будущих учителей начальной школы к проведению педагогических исследований. В: М. Ф. Хабибуллин, гл.ред. *Оралдың ғылым жыршысы* : научно-теоретический и практический журнал. Уральск : ТОО "Фирма Сервер +", № 1 (161), с. 59-66.

стверджувати, що студенти з низьким її рівнем не в змозі виконати дослідницьку роботу без спонукання, постійного контролю зі сторони керівника-викладача; студенти з середнім рівнем активності та самостійності відрізняються бажанням працювати, виявляють ініціативу в організації і реалізації дослідницької програми, періодично звертаються за допомогою до викладача; студенти з високим рівнем творчої самостійності готові до здійснення самоконтролю, самореалізації особистої діяльності, не потребують спонукань та допомоги. Аналогічні висновки представлені в працях Л. Коржової<sup>607</sup>.

Отже, у нашому дослідженні основними критеріями готовності студентів до проведення педагогічних досліджень є особистісно мотиваційні, когнітивно-дослідницькі, діяльнісно-творчі. Наводимо перелік визначених нами критеріїв, на основі яких створюється кваліметричний механізм вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Система критеріїв готовності студентів до проведення педагогічних досліджень**

<i>№ з/п</i>	<i>Компоненти готовності</i>	<i>Блок критеріїв</i>	<i>Відповідні критерії</i>
1.	ціннісно-мотиваційний	особистісно-мотиваційні	емоційний перспективний інтелектуальний
2.	когнітивний	когнітивно-дослідницькі	сформованість дослідницьких знань сформованість педагогічного мислення
3.	операційно-діяльнісний	діяльнісно-творчі	сформованість дослідницьких умінь

Відповідно до характеру розв'язування педагогічних проблем у психолого-педагогічній теорії (О. Абдулліна, В. Андрєєв, М. Бургія, В. Максимов, Р. Скульський, В. Сухомлинський) виділяють інтуїтивний, репродуктивний,

<sup>607</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

моделюючий і дослідницький рівні педагогічної діяльності<sup>608; 609; 610; 611; 612; 613</sup>.

В основному, ці рівні залежать від професійної підготовки вчителя, стажу його роботи, наявності й рівня розвитку педагогічних здібностей, рівня інтелекту та загального рівня культури. Інтуїтивний рівень характеризується тим, що педагогічна дослідницька дія виконується без належного рівня усвідомленості й осмисленості, іноді підсвідомо, без опори на досвід і отримані знання. Основний показник репродуктивного рівня – інформаційно-відтворювальна функція, за якого вчитель часто виступає лише посередником між інформацією й учнем. Моделюючий рівень свідчить про здатність учителя змінювати педагогічні задачі, створювати власні їх зразки, а також методи і прийоми навчання, що вимагає від нього самостійності мислення, ініціативи й організованості. Дослідницький рівень передбачає як створення нестандартних педагогічних задач, так і оригінальне виконання педагогічних дій щодо їх вирішення. Для творчо працюючих педагогів цей рівень характеризується створенням нового, незвичного, новими відкриттями в педагогіці і методиці навчання й виховання учнів.

На основі заявлених критеріїв та з урахуванням особливостей рівнів педагогічної діяльності нами виокремлені творчий (високий), конструктивний (середній) і репродуктивний (низький) рівні готовності студентів до проведення педагогічних досліджень<sup>614</sup>.

Рівень готовності – це наявність та частота прояву визначених критеріїв та показників: проявляються завжди – творчий рівень; частіше проявляються, ніж не проявляються – конструктивний рівень; проявляються рідко – репродуктивний рівень (табл. 3.16).

<sup>608</sup> Абдуллина, О. А. 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение.

<sup>609</sup> Андреев, В. И. 1996. *Педагогика творческого саморазвития*. Кн. 1. Казань.

<sup>610</sup> Бургия, М. С., 1990. Понятия и функции методологий педагогики. *Советская педагогика*, № 10, с. 74-77.

<sup>611</sup> Максимов, В. Г. 1993. *Программа подготовки учителя-воспитателя к профессионально-диагностической деятельности*. Москва.

<sup>612</sup> Скульский, Р. П., 1974. Первоначальная подготовка учителя к научно-педагогическому труду. *Советская педагогика*, № 7, с. 13-19.

<sup>613</sup> Сухомлинский, В. А. 1982. *Разговор с молодым директором школы*. Москва : Просвещение.

<sup>614</sup> Шквыр, О. Л., 2017. Критерии и показатели готовности будущих учителей начальной школы к проведению педагогических исследований. В: М. Ф. Хабибуллин, гл.ред. *Оралдың ғылым жыршысы* : научно-теоретический и практический журнал. Уральск : ТОО "Фирма Сервер +", № 1 (161), с. 59-66.

Таблиця 3.16

**Характеристика рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень**

<i>Рівні</i>		
<i>Репродуктивний</i>	<i>Конструктивний</i>	<i>Творчий</i>
<b>Ціннісно-мотиваційний компонент</b>		
Слабко виражений інтерес до майбутньої дослідницької діяльності; активність та інтерес до предметів, на яких вивчають основи проведення педагогічних досліджень, носять непостійний характер; відсутня потреба в саморозвитку.	Виявляє зацікавленість до дослідницької діяльності; усвідомлює значущість дослідницької діяльності у майбутній професійній діяльності; проявляє активність до предметів, під час вивчення яких знайомляться з основами проведення педагогічних досліджень; є потреба у саморозвитку.	Пізнавальний інтерес до дослідницької діяльності носить стійкий характер; розуміє специфіку майбутньої дослідницької діяльності; виявляє активність та самостійність у процесі вивчення предметів, на яких знайомляться з основами проведення педагогічних досліджень; спрямованість на постійний саморозвиток.
<b>Когнітивний компонент</b>		
Дослідницькі знання неповні, неглибокі, безсистемні, часто неусвідомлені; конкретність і недостатня пластичність розумових процесів; схильність до використання шаблонів під час розв'язання педагогічних задач, відсутність оригінальності, нестандартності мислення.	Дослідницькі знання повні, конкретні та системні, однак недостатньо глибокі та усвідомлені; готовність використовувати дослідницькі знання у стандартних ситуаціях; орієнтація на виявлення деяких елементів продуктивного мислення; здатність до пошуку ефективних способів дослідження.	Повнота, конкретність, глибина та системність дослідницьких знань; гнучкість, усвідомленість та оперативність використання дослідницьких знань під час розв'язання навчальних педагогічних задач; продуктивність мислення; доцільність педагогічних рішень.
<b>Операційно-діяльнісний компонент</b>		
Володіння окремими дослідницькими вміннями, їх виконання в стандартних ситуаціях під постійним керівництвом викладача; неспроможність самостійно планувати, організовувати і здійснювати науковий пошук; відсутність потреби у самоаналізі та самооцінці власної науково-дослідної діяльності, яка носить репродуктивний характер; практичні дії не узгоджуються з дослідницькими.	Володіння дослідницькими вміннями в стандартних і в окремих нестандартних ситуаціях; планування, організація і здійснення наукового пошуку під частковим контролем викладача; потреба у самоаналізі та самооцінці власної науково-дослідної діяльності; дослідницькі дії частково регулюють практичні дії.	Володіння комплексом дослідницьких умінь в нестандартних ситуаціях, самостійно розв'язують низку педагогічних задач на педагогічній практиці; домінує повна самостійність і ініціативність в управлінні власною дослідною діяльністю; розвинена здатність до аналізу та оцінювання власної науково-дослідної діяльності; дослідницькі дії регулюють практичні дії.

Теоретично сформульовані рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у процесі експериментальної роботи поступово уточнювалися, набуваючи практичного характеру. Перехід із рівня на рівень може відбуватися такими шляхами: у площині конкретної навчальної дисципліни; у межах певного рівня вищої освіти у разі переходу на наступний рівень ступеневої освіти; у процесі практичної професійної діяльності. Тому оцінка готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень передбачає не тільки розроблення відповідних критеріїв, показників та рівнів, але й ситуації прояву сформованої якості. Наводимо перелік визначених нами таких ситуацій відповідно до компонентів готовності.

### 1. Ціннісно-мотиваційний компонент.

Ситуації прояву: у процесі бесід, анкетування, спостереження, тестування, у процесі виконання творчих робіт; участь у дослідних проблемних групах, на заняттях і позааудиторній роботі; під час проведення активної педагогічної практики; під час участі у круглих столах, науково-практичних конференціях, студентських олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виставах.

### 2. Когнітивний компонент.

Ситуації прояву: у процесі анкетування, тестування, педагогічного спостереження на семінарських та практичних заняттях; виконання дослідницьких завдань; у процесі розв'язання педагогічних задач; під час участі у науково-практичних конференціях, круглих столах, студентських олімпіадах.

### 3. Операційно-діяльнісний компонент.

Ситуації прояву: у процесі спостереження за колективною груповою діяльністю на семінарських та практичних заняттях, науково-дослідною роботою; під час виконання дослідницьких завдань, педагогічних задач; у період проходження педагогічної практики; оцінювання результатів написання та захисту курсових та дипломних робіт.

Отже, за допомогою розроблених критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень можна вимірювати якість підготовки майбутніх учителів за традиційних та



експериментальних умов.

### **Висновки до третього розділу**

Запропонована в дослідженні концепція ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень становить сукупність теоретичних положень, що ґрунтуються, по-перше, на вихідних суспільних передумовах розв'язання проблем підготовки фахівців у цілому; по-друге, на методологічних засадах наукового дослідження, зокрема тих, які будуть визначальними в прийнятті науково обґрунтованих педагогічних рішень та ідей; по-третє, на впровадженні нової формули навчальної діяльності "навчання через дослідження". Провідною ідеєю запропонованої концепції є розуміння процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень як невід'ємної складової їхньої професійної підготовки з урахуванням сучасних підходів.

Метою концепції є поступова і систематична реалізація структурної моделі підготовки. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень розуміється як комплекс взаємопов'язаних компонентів педагогічного процесу на кожному рівні вищої освіти, що забезпечує формування у студентів готовності до проведення педагогічних досліджень. Визначено та обґрунтовано такі блоки ступеневої підготовки: цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний і результативний.

Уточнено зміст поняття "педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень" – це сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, що прискорюють процес досягнення мети: формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до дослідницької діяльності. Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують функціонування системи ступеневої підготовки та ефективне формування компонентів готовності до проведення педагогічних

досліджень: формуванню ціннісно-мотиваційного компоненту сприяють стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; когнітивного – організація навчання через дослідження; операційно-діяльнісного – оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності. Розкрито сутність кожної педагогічної умови:

- стимулювання мотивації та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає формування позитивної мотивації навчання, використання активних методів, що являють собою сукупність способів і прийомів психолого-педагогічного впливу на студентів, котрі, в першу чергу, спрямовані на розвиток у них педагогічного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і умінь нестандартного розв’язання певних професійних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування;

- організація навчання через дослідження передбачає створення викладачем простору для самостійної діяльності студентів, визначення власних освітніх потреб, суб’єктивне відкриття студентом нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і вмінь, супровід студентів у процесі набуття власних знань, умінь, досвіду;

- оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності. Під оптимальним розуміємо таке поєднання завдань репродуктивного та творчого типу на кожному рівні вищої освіти, яке найкращим чином відповідає висхідному просуванню студента у навчально-пізнавальній діяльності. Доведено, що для студентів із низьким рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності на перших етапах переважаючим буде репродуктивний тип завдань, який повинен постійно і невпинно замінюватись творчим на старших курсах;

- інтеграція індивідуальних та колективних форм діяльності студентів сприяє підготовці майбутніх учителів початкових класів до різних напрямів дослідницької діяльності. Уточнено, що передумови розвитку групи – це, насамперед, передумови розвитку індивідуальності і навпаки, розвиток індивідуальності – необхідна умова розвитку групи. Роль викладача в організації колективно-індивідуального

навчання – це використання індивідуальних, парних, групових та колективних форм навчальної роботи, що сприяє створенню реальних умов перетворення студента у суб'єкта діяльності за допомогою розширення спектра виконуваних ним функцій управління власною діяльністю.

Аналіз традиційної системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень засвідчив, що позитивним є теоретичне розроблення і практичний багаторічний досвід шляхів реалізації означеної підготовки: навчально-дослідна робота та науково-дослідна робота, що здійснюються у позанавчальний час; форми науково-дослідної роботи: курсові й дипломні роботи, наукові гуртки, конкурси, олімпіади, конференції. Недоліками є недостатня увага до формування у студентів мотиваційного ставлення до дослідницької діяльності, до системи дослідницьких знань та умінь, стимулюванню науково-дослідної роботи студентів; домінування репродуктивних методів та форм навчання.

Аналіз результатів опитування вчителів початкових класів допоміг визначити основні труднощі, які відчують учителі у процесі дослідницької діяльності: аналіз і узагальнення власного досвіду роботи, теоретичне обґрунтування власних педагогічних знахідок та їх оформлення; прогнозування труднощів та результатів навчально-виховної роботи; проектування змін із метою вдосконалення роботи; використання інноваційних технологій навчання та виховання. Виявлено, що зниження рівня задоволення від професії ускладнює сприйняття вчителем завдань дослідницької діяльності. З'ясовано, що основною причиною труднощів є не лише брак у молодого вчителя педагогічного досвіду, а також несформованість у вчителів ще на етапі професійно-педагогічної підготовки готовності до проведення педагогічних досліджень.

Визначальним блоком ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є результат такої підготовки: готовність майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень на кожному рівні вищої освіти. Основними критеріями окресленої готовності визначено особистісно мотиваційні (емоційний, перспективний, інтелектуальний); когнітивно-

дослідницькі (сформованість дослідницьких знань, педагогічного мислення); діяльнісно-творчі (сформованість дослідницьких умінь), на основі яких був створений кваліметричний механізм вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень. На цій основі виокремлено репродуктивний, конструктивний та творчий рівні готовності студентів до проведення педагогічних досліджень.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [443; 448; 452; 453; 456; 458].

## РОЗДІЛ 4

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### **4.1 Оволодіння майбутніми вчителями початкових класів компонентами готовності до проведення педагогічних досліджень у процесі навчання**

Керуючись принципом педагогічної ефективності, не можна завершувати наукове дослідження розробкою теоретичних основ щодо вирішення проблеми дослідження, необхідно вказати на способи її впровадження в практику. Тому виникає потреба у вирішенні наступного завдання – розроблення науково-методичних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Відповідно до загальної мети, визначеної в моделі означеної підготовки (п. 3.2), важливим є розроблення й упровадження способів оволодіння ціннісно-мотиваційним, когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти. Ціннісно-мотиваційний компонент ми розглядаємо як необхідний супроводжуючий компонент когнітивного та операційно-діялісного. Способи його впровадження ми висвітлимо в контексті зазначених компонентів. Зупинимось на аналізі шляхів оволодіння студентами *когнітивним компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень*.

Аналіз змісту навчальних планів та програм підготовки майбутніх учителів початкових класів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, Харківській гуманітарно-педагогічній академії та Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка засвідчив, що з методами педагогічного дослідження студенти знайомляться у ході вивчення таких педагогічних навчальних дисциплін, як загальні основи педагогіки (початковий рівень), основи наукових досліджень (бакалаврський рівень), методологія та методи педагогічних досліджень, педагогіка вищої школи

(магістерський рівень). Однак зміст цих дисциплін зорієнтований на те, щоб підготувати студентів до написання наукових робіт (курскових та дипломних) і недостатньо готує до виконання дослідницької функції вчителя у майбутній професійній діяльності. На нашу думку, знайомство студентів із дослідницькою діяльністю вчителя як необхідним складником майбутньої педагогічної діяльності має здійснюватися на початковому етапі підготовки, а далі здобуті знання й вміння мають поступово поглиблюватися та вдосконалюватися на наступних етапах. Тому в основу організації формувального етапу експерименту було покладено контекстний підхід (А. Вербицький, О. Дубасенюк, Т. Дубовицький), за умови проведення якого враховувався традиційний підхід до вивчення педагогіки, який склався у педагогічних закладах вищої освіти, що здійснюють ступеневу підготовку вчителів початкових класів, а підготовка до проведення педагогічних досліджень органічно увійшла до загального контексту, доповнюючи, збагачуючи та уточнюючи його. Для того, щоб реалізувати цей підхід під час вивчення теорії педагогіки, необхідно було чітко визначити коло дослідницьких знань, а потім поелементно структурувати їх у системі ступеневої підготовки, виділивши інформаційні одиниці, які підлягають засвоєнню, та встановити порядок і термін їх уведення (у процесі вивчення якої дисципліни і теми ці знання будуть формуватися).

У професіограмі вчителя-дослідника (п. 2.5) було визначено перелік дослідницьких знань, якими має оволодіти майбутній учитель початкових класів для проведення педагогічних досліджень.

Ці знання нами систематизовані й подані трьома групами: знання про природу дослідницької діяльності, знання теорії педагогічного дослідження, знання методики проведення педагогічного дослідження. Створюючи систему цих знань, ми водночас формували у студентів уявлення про зв'язок між предметом і змістом дослідницької діяльності.

До першої групи належать знання про роль дослідницької діяльності в роботі вчителя початкової школи, її місце в системі педагогічної діяльності, знання про мету, завдання та напрями проведення педагогічних досліджень, вітчизняний та зарубіжний досвід щодо проведення педагогічних досліджень у початковій школі

тощо.

Другу групу утворюють знання про об'єкт, предмет і спрямованість педагогічного дослідження; методологію, принципи та логіку проведення педагогічних досліджень; вимоги до оформлення результатів дослідження, інноваційні педагогічні технології тощо.

Третю групу складають знання про методи проведення педагогічних досліджень у початковій школі: емпіричні, теоретичні та методи первинного оцінювання інформації (ранжування, реєстрування, складання шкали тощо).

Необхідно було визначити також послідовність формування дослідницьких знань у процесі вивчення предметів психолого-педагогічного циклу на трьох рівнях вищої освіти (початковий, бакалаврський, магістерський)<sup>615</sup>.

Для цього ми співвіднесли визначені знання з логікою вивчення курсів та змістом окремих навчальних предметів цього циклу. На цій основі нами була побудована матриця, що відображає включення дослідницьких знань у процес вивчення педагогічних дисциплін (додаток Н).

Наприклад, на початковому рівні під час вивчення навчальних предметів "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки" під час лекційних та семінарсько-практичних занять засвоювались знання про роль та сутність дослідницької функції вчителя початкових класів, місце дослідницького компонента в системі педагогічної діяльності, мету, завдання та напрями дослідницької діяльності вчителя початкових класів. У процесі вивчення навчальної дисципліни "Дидактика", "Теорія виховання та методика виховної роботи" до змісту занять включено питання діагностики вивчення індивідуальних особливостей учнів, рівня навченості й вихованості учнів, учнівського колективу, методики вивчення сімей та батьків молодших школярів, програми вивчення особистості учня, його сім'ї; вітчизняного та зарубіжного досвіду дослідницької діяльності вчителів початкових класів, інноваційних педагогічних технологій. У процесі вивчення "Школознавства" впроваджувалися знання щодо ведення щоденників спостережень, написання характеристик на окремих учнів та учнівський колектив тощо. На базі дисципліни "Основи

педагогічної майстерності" ознайомлювалися з такими поняттями, як "дослідницька компетентність", "дослідницька функція в педагогічній майстерності", "дослідницька поведінка", "дослідницькі вміння", "професійна позиція вчителя-дослідника" тощо.

На бакалаврському рівні вищої освіти під час аудиторних занять із навчальної дисципліни "Історія педагогіки" впроваджувалися знання про вітчизняний (О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, А. Музиченко, Я. Чепіга та ін.) та зарубіжний (Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо та ін.) досвід проведення педагогічних досліджень у школі, зокрема початковій. У процесі засвоєння курсу "Основи наукових досліджень" відпрацьовувались знання специфіки використання методів науково-педагогічних досліджень у початковій школі: емпіричних, теоретичних та методів первинного оцінювання інформації (ранжування, реєстрування, шкалування тощо); оформлення результатів дослідження. У процесі вивчення навчальних дисциплін "Технології виховного процесу в початковій школі" та "Технології навчального процесу в початковій школі" формувалися поняття "дослідницька технологія", знайомилися з технологією навчання як дослідження. У процесі вивчення курсу "Основи психодіагностики" формувалися поняття "етичні норми в дослідницькій діяльності", "труднощі в діагностичній діяльності", "типові помилки в проведенні педагогічної діагностики", "мотиви діагностичної діяльності", "методи педагогічної діагностики" тощо.

На другому рівні вищої освіти (магістерському) під час вивчення курсу "Педагогіка вищої школи" відбувалось формування теоретичних знань щодо принципів проведення педагогічних досліджень, наукового стилю мислення. У процесі вивчення курсу "Актуальні проблеми початкової освіти" доводилась необхідність проведення вчителем педагогічних досліджень для вирішення актуальних проблем навчання й виховання молодших школярів; вивчалась роль і методика розроблення дослідницьких проектів у розв'язанні певних проблем.

На підтвердження наведемо конкретний приклад того, як узгоджувався зміст педагогічних дисциплін зі змістом дослідницьких знань. Наприклад, під час

---

<sup>615</sup> Верховна Рада України, 2014. Закон України "Про вищу освіту". [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].



вивчення навчальної дисципліни "Вступ до спеціальності" (початковий рівень вищої освіти) у зміст лекції за темою "Наукові засади педагогічної діяльності" поряд із такими поняттями, як "педагогічна діяльність", "структура і види педагогічної діяльності", "соціальна значущість професії вчителя", вводилися знання про дослідницьку діяльність як окремий вид педагогічної діяльності, про її роль і місце у системі діяльності вчителя, мету та завдання. У зміст лекції за темою "Педагог: професія та особистість" під час розгляду питання про професійні вміння вчителя вводилися поняття "дослідницькі вміння". На семінарських і практичних заняттях відбувалось закріплення цих понять шляхом вирішення спеціально підібраних завдань. Наприклад:

Завдання 1. Охарактеризуйте зазначені види педагогічної діяльності за двома параметрами: яку роль виконують вони у загальній структурі педагогічної діяльності та на що спрямовані. (Види педагогічної діяльності – комунікативна, дослідницька, організаторська, конструктивна).

Завдання 2. Із зазначених професійних дій виберіть ті, що відносяться до дослідницьких, комунікативних, організаторських умінь, згрупуйте їх відповідно за належністю до тих або інших умінь (подається перелік дій).

Отже, контекстний підхід до оволодіння дослідницькими знаннями в умовах ступеневої освіти дає можливість реалізувати принципи наступності та неперервності.

Однак ураховуючи те, що такі введення у зміст окремих педагогічних дисциплін не можуть гарантувати формування у студентів системи знань дослідницької діяльності вчителя, ми важливу роль відводимо розробленому нами спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі". Мета авторського курсу – сформувати у студентів систему дослідницьких знань та умінь, розвинути самостійність, наукове мислення, інтерес до майбутньої професійної діяльності, підвищити рівень педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів.

Вивчення курсу здійснювалося в 1 семестрі. Загальна кількість годин становила 72 години (додаток П).

Програма курсу включає чотири змістових модулі: педагогічне дослідження: суть, види, логіка педагогічного дослідження; емпіричні методи педагогічного дослідження; теоретичні методи педагогічного дослідження; математичні та статистичні методи педагогічного дослідження<sup>616</sup>.

У контексті першої теми вивчалися такі питання: сутність, вимоги, принципи, логіка педагогічного дослідження, самоорганізація праці дослідника; значення та основні напрями педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів; В. Сухомлинський про педагогічні дослідження у початковій школі; пам'ятка з етики та культури наукової праці<sup>617</sup>.

У процесі вивчення другої теми студенти знайомилися із загальною характеристикою емпіричних методів педагогічного дослідження, методом педагогічного спостереження, методом опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), методами тестування, рейтингу, вивчення продуктів діяльності, передовим педагогічним досвідом, характеристикою педагогічного експерименту. Третя тема передбачала знайомство з такими питаннями: загальна характеристика теоретичних методів педагогічного дослідження, метод вивчення наукової літератури, метод аналізу шкільної вчительської й учнівської документації, історико-генетичний метод, метод моделювання, аналіз і синтез, індукція та дедукція, класифікація, абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення як методи педагогічного дослідження. У процесі вивчення четвертої теми знайомились із такими питаннями, як загальна характеристика математичних методів педагогічного дослідження, види математичних методів: реєстрування, шкалування, ранжування, статистичні методи у педагогічних дослідженнях. Вивчення кожного питання було спрямоване на усвідомлення студентами його значущості для реалізації дослідницької функції майбутньої професійної діяльності. Із кожної теми були передбачені години на семінарські та практичні заняття, система завдань для самостійної роботи студентів прикладного характеру. Це сприяло усвідомленню, закріпленню та узагальненню

<sup>616</sup> Шквир, О. Л., 2017. Авторський курс "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі" як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич : "Швидкодрук", № 8 (151) серпень, с. 90-96.

<sup>617</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

дослідницьких знань, розвитку пізнавального інтересу до майбутньої дослідницької діяльності у початковій школі, формуванню умінь застосовувати набуті знання на практиці (додаток Р).

Отже, курс "Методика педагогічних досліджень у початковій школі" відіграв системоутворюючу роль в оволодінні майбутніми вчителями початкових класів дослідницькими знаннями.

Формування когнітивного компонента дослідницької діяльності студентів проводилось не тільки з метою оволодіння знаннями, але й розвитку педагогічного мислення. Необхідність цілеспрямованого формування педагогічного мислення була визначена особливістю самої природи дослідницької діяльності, у складі якої, як уже було зазначено, переважають когнітивні дії. Дослідницька діяльність – це, передусім, мисленнєва діяльність. Підтримуємо погляди А. Маркової, яка педагогічне мислення розуміє як процес виявлення вчителем прихованих властивостей педагогічної дійсності у процесі порівняння та класифікації ситуацій, встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків<sup>618</sup>.

До структури педагогічного мислення як процесу входять загальні логічні операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, підпорядковані основним закономірностям, що здійснюються відповідно до загальних психологічних механізмів. "Інтелект і основні механізми мислення у людини єдині, але форми мисленнєвої діяльності різноманітні, оскільки існують різні завдання, що постають перед розумовою діяльністю людини і в першому, і в другому випадку"<sup>619</sup>.

Ми вважаємо, що процес оволодіння студентами дослідницькими знаннями, розвиток їхнього мислення можливий лише за умови, коли під час вивчення педагогічних дисциплін використовуються активні методи навчання. Активне навчання мало на меті зробити кожного студента безпосереднім учасником освітнього процесу, який здійснював пошук шляхів і способів розв'язання проблем, що вивчаються. Для цього освітній процес був, по-перше, імітацією того середовища, в якому доведеться працювати студентам як майбутнім учителям; по-

<sup>618</sup> Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва : Просвещение, с. 192.

<sup>619</sup> Теплов, Б. М., 1945. К вопросу о практическом мышлении: опыт психологического исследования мышления полководца на военно-историческом материале. *Учен. зап. МГУ им. М. В. Ломоносова*. М. : Педагогика, с. 150.

друге, був спрямованим на реалізацію конкретних цілей і вирішення проблем, передбачених реформою української школи; по-третє, виробляв у студентів уміння й навички розв'язання практичних завдань і психолого-педагогічних ситуацій. Активні методи навчання дали змогу сформувати знання, професійні вміння і навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності та активізації на занятті<sup>620</sup>.

Оскільки педагогічну діяльність вчителя-дослідника можна розглядати як систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які безперервно змінюються, то виникає необхідність формування у вчителя гнучкого, винахідливого, креативного, концептуально багатого професійного мислення. Цьому сприяв такий активний метод навчання, як розв'язання педагогічних задач. Цей метод стимулює активізацію пізнавальної діяльності студентів і забезпечує поєднання теорії з практикою. Погоджуємося з думкою О. Матвієнко про те, що перехід від загального до проблемно-методологічного підходу до навчання, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних проблем (задач), давав можливість поставити вчителя в позицію дослідника<sup>621</sup>.

Аналіз праць О. Дубасенюк і Л. Кондрашової показав, що розв'язання педагогічних задач є, насамперед, творчою діяльністю, спрямованою на розв'язання низки навчально-виховних проблем. Педагогічна задача – дієвий засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення таких розумових операцій, як синтез, аналіз, узагальнення, доведення, формування професійних умінь та навичок<sup>622</sup>. Розв'язання задач сприяло виробленню у них умінь творчо підходити до навчально-виховних проблем, формуванню професійних інтересів, готовності до професійної праці. Навчальні задачі охоплювали широке коло питань, які вчитель зобов'язаний вирішувати у своїй практичній діяльності. Постійне розв'язання педагогічних задач стимулювало розвиток у майбутніх учителів таких якостей, як

<sup>620</sup> Болюбаш, Я. Я. 1997. *Організація навчального процесу у вищих закладах освіти* : навч. посібн. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти. Київ : ВВП "КОМПАС".

<sup>621</sup> Матвієнко, О. В. 2013. *Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання*. Київ : ПЦ "Фоліант", с. 20.

<sup>622</sup> Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика* : [монографія]. Т. 2. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

винахідливість, ініціатива, впевненість у власних силах; допомагало виробляти у них уміння оперувати набутими знаннями у практичних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх результати, оцінювати їх значення; сприяло вдосконаленню навичок самоаналізу, самоконтролю й самооцінки<sup>623</sup>.

Їх перевагу серед інших методів вбачаємо в тому, що, по-перше, процес розв'язання задачі передбачає не лише залучення мислення, що є важливим, оскільки дослідницька діяльність передбачає специфічну організацію мислення, але ще й стимулює когнітивну та емоційну сфери, оскільки мислення оперує складними блоками практичних і теоретичних знань та опосередковане особистісним чинником. Під час розв'язання задач актуалізуються, систематизуються та узагальнюються професійні знання, відпрацьовуються мисленнєві дії та операції (формується мислення); усвідомлюються та осмислюються професійні цінності<sup>624</sup>; по-друге, педагогічна задача дає можливість моделювати професійне мислення вчителя, яке визначається в умовах педагогічної діяльності як практичне мислення, спрямоване на розв'язання специфічних задач. Відпрацьовуючи етапи розв'язання педагогічної задачі, ми водночас маємо можливість навчати студентів мислити професійно<sup>625</sup>; по-третє, як показують дослідження О. І. Міщенко, доцільно і логічно підібрані задачі можуть стати основним засобом формування у студентів готовності до реалізації цілісного педагогічного процесу. Отже, ієрархічно організована послідовність задач здатна проектувати програму діяльності, тобто, підібравши таким чином задачі, ми зможемо зі студентами відпрацьовувати взаємозумовлені ланцюжки дій, що створюють за своєю сукупністю дослідницьку діяльність<sup>626</sup>.

Окрім зазначених ознак, особливістю розв'язання педагогічної задачі є те, що "в її умови майбутній педагог включає себе, тому аналіз зв'язків і відношень між тим, "що дано" і тим, "що треба довести", передбачає також самоаналіз. Педагогічна задача постає перед студентом як зібрана ним модель реальної освітньої

<sup>623</sup> Кондрашова, Л. В. 2000. *Сборник педагогических задач*. Москва : Просвещение.

<sup>624</sup> Теплов, Б. М., 1945. К вопросу о практическом мышлении: опыт психологического исследования мышления полководца на военно-историческом материале. *Учен. зап. МГУ им. М. В. Ломоносова*. М. : Педагогика, с. 149-214.

<sup>625</sup> Кулюткин, Ю. Н. и Сухобская, Г. С. ред., 1990. *Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат*. М. : Педагогика.

<sup>626</sup> Мищенко, А. И., 1992. *Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса*. Доктор наук. Московский педагогический государственный университет, с. 6-15.

практики"<sup>627</sup>.

Аналізуючи наявний потенціал різноманітних педагогічних задач, ми зосередили свій вибір на педагогічних задачах дослідницького характеру. Продуктивними у контексті нашого дослідження є твердження О. Матвієнко про те, що "призначення багатьох задач – формування у студентів дослідницьких навичок, деякі задачі містять матеріали експериментального дослідження"<sup>628</sup>.

Зазначимо, що розв'язання задач дослідницького характеру ми розуміємо як процес усвідомлення та прийняття проблеми, пов'язаної з майбутньою дослідницькою діяльністю, і, такої, що передбачає побудову гіпотези, розробку проекту щодо її розв'язання із визначенням доцільних методів науково-педагогічного дослідження.

Визначаючи задачі, які б сприяли формуванню готовності до проведення педагогічних досліджень у майбутніх учителів початкових класів, ми дійшли висновку, що, залежно від місця їх використання (навчальної дисципліни), педагогічні дослідницькі задачі можна поділити на такі групи: загальнопедагогічні (використовувались у процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін, визначених навчальним планом), спеціальні (використовувались у процесі вивчення спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі").

Загальнопедагогічні задачі пропонувались студентам на заняттях під час вивчення навчальних дисциплін "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Дидактика", "Теорія виховання та методика виховної роботи", "Технології виховного процесу в початковій школі", "Технології навчального процесу в початковій школі", "Актуальні проблеми початкової освіти", "Основи педагогічної майстерності" (початковий, бакалаврський, магістерський рівні).

У процесі розв'язання таких задач студенти вчилися аналізувати ситуацію, співвідносити її з теорією навчальної дисципліни, визначати методи педагогічного дослідження, за допомогою яких можна зрозуміти причини такої ситуації, доводити доцільність вибору методів, форм та засобів навчально-виховної роботи з учнями.

<sup>627</sup> Сенько, Ю. В. 2000. *Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений*. Москва : Академия, с. 174.

<sup>628</sup> Матвієнко, О. В. 2013. *Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання*. Київ : ПЦ "Фоліант", с. 15-16.

Для підтвердження цього звернемося до конкретних прикладів.

Під час семінарського заняття з навчальної дисципліни "Дидактика" (початковий рівень вищої освіти) студентам пропонувалося розв'язання такої задачі: "На уроках математики у вчительки першого класу діти часто неуважні, швидко стомлюються, допускають багато помилок.

У чому може бути причина такої поведінки дітей? Яким чином можуть бути використані для вивчення пізнавальних інтересів учнів першого класу зазначені методи: педагогічне спостереження, аналіз педагогічних фактів, метод незалежних характеристик, вивчення і аналіз дитячих робіт? Визначте низку методів активізації навчально-пізнавальної діяльності першокласників".

Під час практичного заняття з навчальної дисципліни "Теорія виховання та методика виховної роботи" (початковий рівень вищої освіти) була розв'язана така задача: "Готуючись до виховної години у 4 класі, вчитель-вихователь склав детальний план проведення виховного заходу, підібрав цікавий, з його точки зору, матеріал, виписав цитати, підготував питання. Але в процесі проведення виховної години діти почали задавати зовсім інші питання, ніж передбачив вихователь. Те, що він розповідав, дітям було нецікаво, вони неуважно слухали, дехто взагалі займався сторонніми справами.

Якої помилки припустився вчитель-вихователь моделюючи виховну годину? Які б ви використали методи науково-педагогічного дослідження для вивчення інтересів учнів? Як би ви використали ініціативу й інтереси учнів при підготовці та проведенні виховної години?"

Під час заняття з навчальної дисципліни "Технології навчального процесу в початковій школі" (бакалаврський рівень) була запропонована така задача.

"Учителька початкових класів Н. С. на уроках у 2 класі досить часто використовує наочність: таблиці, схеми, діаграми, малюнки. Однак у класі сформувалась стабільна група учнів, які мають прогалини у навчанні. Чому, на вашу думку, використання наочності не повною мірою забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу? Проаналізуйте ситуацію з позиції взаємозв'язку "мета – засоби – результат". Яка роль у цьому процесі належить методам педагогічного

дослідження?"

Робота з педагогічною задачею передбачала низку основних кроків, описаних у працях О. Матвієнко: перша реакція аудиторії зазвичай ґрунтувалася на емоціях, тобто визначалася почуттями, які викликала у більшості слухачів. Далі починалося "раціональне розуміння", тобто залучення наукової інформації, яка допомагає зрозуміти або пояснити поведінку дитини чи вчителя у конкретній ситуації.

Уникаючи оцінних суджень, ми давали можливість кожному студенту висловитися стосовно того, як він буде діяти в аналогічній ситуації.

Спеціальні задачі були розроблені для спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі", зміст якого був описаний вище. За допомогою цих задач студенти вчилися підбирати методи педагогічного дослідження для вирішення певної проблеми, доводити їх доцільність та необхідність. Вони використовувались на лекціях, семінарських і практичних заняттях. Свої відповіді студенти формували як в усній формі, так і в письмовій. Досвід використання письмової форми розв'язання задач засвідчує, що систематичне написання таких творів істотно підвищує точність формулювань, чіткість і послідовність викладу, аргументованість і доведеність. Наші висновки збігаються з висновками О. Матвієнко, яка зазначає: "Письмова мова дисциплінує мислення, робить відповіді й логіку міркувань більш соціалізованими"<sup>629</sup>.

До кожної теми курсу ми розробили науково-педагогічні задачі з практики сучасної початкової школи. Наведемо приклад задач з першої теми ("Педагогічне дослідження: суть, види, логіка педагогічного дослідження"):

1. Анастасія Онищенко, старання і відповідальна учениця, відмінниця 3-Г класу. Але під час написання самостійних чи контрольних робіт вона стає неуважною, розгубленою, часто плаче.

– За допомогою яких методів педагогічного дослідження можна визначити причини такої поведінки дівчинки?

– Яке значення мають педагогічні дослідження в діяльності вчителя початкових класів?

2. Уявіть, що у ваш клас прийшла нова учениця.



- З чого ви розпочнете знайомство з нею?

- Що, на вашу думку, вчителів треба знати для проведення індивідуальної роботи з ученицею?

3. Сашко Петренко навчається у 2 класі. Протягом першого року навчання він був старанним та дисциплінованим учнем, доброзичливим товаришем. У другому класі поведінка його змінилася. Сашко став неуважним на уроках, неохайним у записах, на перервах став часто конфліктувати з однокласниками.

- За допомогою яких методів педагогічного дослідження вчитель може виявити причини таких негативних змін, що відбулися зі школярем?

- Яких принципів педагогічного дослідження слід дотримуватися? Свою відповідь обґрунтуйте<sup>630</sup>.

Погоджуємося з висновками С. Мартиненко, що емоційна складова змісту задачі відіграє суттєву, якщо не визначальну роль під час вироблення у студентів інтересу до її розв'язання. Бажання розробити нетрадиційні варіанти вирішення виникало саме тоді, коли студентам пропонувалась задача, умова якої стосувалася безпосередньо емоційної сфери або заінтригувала незвичайністю ситуацій<sup>631</sup>.

Отже, педагогічні дослідницькі задачі виступили важливим засобом не тільки оволодіння студентами ціннісно-мотиваційною та когнітивною основами готовності до проведення педагогічних досліджень у початковій школі, але й операційно-діяльнісною.

Також з метою перевірки рівня засвоєння знань та розвитку педагогічного мислення студентів нами був використаний системний підхід у підготовці питань для перевірки та самоперевірки знань студентів із різних навчальних дисциплін та спецкурсу. Керуючись основними положеннями таксономії мислення Б. Блума, ми прагнули до розробки системи питань (завдань), яка б сприяла розвитку наукового мислення студентів<sup>632</sup>. Формулювання питань відповідало різним категоріям мислення (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), а їх

<sup>629</sup> Матвієнко, О. В. 2013. *Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання*. Київ : ПЦ "Фоліант", с. 17-19.

<sup>630</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

<sup>631</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

послідовність визначалася переходом від питань репродуктивного типу до творчого. Тому кожне наступне питання сприяло формуванню у студентів розумових навичок більш високого рівня. Наведемо приклад з курсу "Актуальні проблеми початкової освіти" (магістерський рівень вищої освіти) (табл.4.1)<sup>633</sup>.

Таблиця 4.1

**Тема: "Діти, які потребують особливої уваги"**

**Питання для самоперевірки**

<i>№</i>	<i>Рівні мислення</i>	<i>Запитання</i>
1.	Знання	Дайте характеристику дітям, які випереджають у розвитку
2.	Розуміння	Поясніть, за якими ознаками виділяють лівопівкульний, правопівкульний та рівнопівкульний типи людей
3.	Застосування	Розробіть поради для вчителя щодо особливостей навчання дітей-"слухачів"
4.	Аналіз	Визначте і порівняйте труднощі, які відчувають діти-"слухачі", "глядачі" та "діячі" в процесі навчання у школі
5.	Оцінка	Висловіть свою точку зору щодо використання шляхів запобігання перевтомі
6.	Синтез	Запропонуйте та обґрунтуйте педагогічну умову створення етичного середовища у початковій школі

Цей підхід був реалізований нами в процесі розроблення блоку контролю та самоконтролю до кожної теми спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі". Наведемо приклад з другої теми ("Емпіричні методи педагогічного дослідження"): розкрийте зміст поняття "емпіричні методи дослідження", назвіть ці методи та дайте їм коротку характеристику; поясніть, для чого використовують емпіричні методи дослідження у початковій школі; наведіть приклад використання конкретного емпіричного методу дослідження в практиці сучасної початкової школи; здійсніть порівняльний аналіз методів опитування; розробіть поради для вчителів початкових класів щодо вивчення передового педагогічного досвіду; висловіть свою точку зору щодо доцільності використання емпіричних методів дослідження у роботі з батьками<sup>634</sup>.

<sup>632</sup> Bloom, B. S. eds., 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York : Longman.

<sup>633</sup> Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

<sup>634</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

Отже, система запитань (завдань) репродуктивного та творчого характеру спонукала студентів до розвитку педагогічного мислення та пізнавального інтересу до майбутньої дослідницької діяльності.

Оволодінню когнітивним та ціннісно-мотиваційним компонентами готовності майбутніх учителів-дослідників сприяла також і самостійна робота студентів. Відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. щодо стратегічних напрямів професійної підготовки особистості майбутнього вчителя можна чітко простежити тенденцію, спрямовану на підвищення ролі самостійності під час навчання у вищій педагогічній школі, що є необхідною умовою самовдосконалення особистості<sup>635</sup>. Самоосвітня діяльність студентів була спрямована на формування такої важливої якості особистості вчителя-дослідника, як самостійність. Ми керувалися думкою С. Максимюк, що самостійність особистості може розвиватися тільки в процесі певної діяльності, у прийнятті рішень і їх виконанні. Унаслідок здійснення цієї діяльності відбуваються зміни в самому суб'єкті, які виражаються в оволодінні способами прийняття рішень і розвитку певних якостей особистості<sup>636</sup>.

Самостійна робота студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін та спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі" включала такі види діяльності: пошук та вивчення додаткової літератури; письмове розв'язування педагогічних задач; конспектування, складання планів, тез; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); розробку практичного матеріалу для вчителів початкових класів; виконання дослідницьких завдань.

Наведемо приклад завдань для самостійної роботи студентів до першої теми авторського курсу ("Педагогічне дослідження: суть, види, логіка педагогічного дослідження").

1. Випишіть із праці В. Сухомлинського "Павлиська середня школа" положення, які засвідчують важливість проведення педагогічних досліджень у початковій школі.

2. Тема педагогічного дослідження: "Умови патріотичного виховання

---

<sup>635</sup> Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 р. [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>> [Дата звернення 23 лютого 2012].

молодших школярів". Визначте мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження.

Важливо, щоб такі завдання носили прикладний характер і були зорієнтовані на майбутню професійну діяльність. Наприклад, (друга тема: "Емпіричні методи педагогічного дослідження"):

1. Розробити питання для бесіди з учнями початкових класів з метою вивчення їх пізнавальних інтересів.

2. За допомогою педагогічної преси (журнал "Початкова школа") вивчити та описати педагогічний досвід вчителя початкових класів<sup>637</sup>.

Ефективність системи завдань, запитань, педагогічних задач визначається не лише їх змістом, але й прийомами подачі. На основі вивчення науково-педагогічної літератури (В. Андреев, С. Мартиненко, Ю. Кулюткін, А. Хуторський та ін.) нами були визначені доцільні, на нашу точку зору, прийоми оволодіння студентами ціннісно-мотиваційним і когнітивним компонентами готовності, представлені у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Прийоми оволодіння студентами ціннісно-мотиваційним і когнітивним компонентами готовності до проведення педагогічних досліджень**

№	Назва прийому	Зміст прийому
1.	Екзистенційний досвід студентів	Актуалізація дитячих спогадів студентів
2.	Евристичний прийом	Залучення студентів до самостійних висновків
3.	Прийом порівняння	Порівняння студентського продукту (результату розв'язання задачі) з продуктом відомих практиків початкової школи або викладачів
4.	Прийом конструювання правил	Формулювання студентами правил професійної поведінки педагога
5.	Прийом висунення гіпотез	Вибір положень для конструювання студентами версій: "що буде, якщо"
6.	Прийом прогнозування	Передбачення студентом динаміки мотивів, взаємовідносин, поведінки учнів
7.	Прийом спростування	Доведеність хибності дій учителя
8.	Прийом педагогічних парадоксів і казусів	На основі з'ясування абсурдності дій учителя розробка студентами власних дій

<sup>636</sup> Максимюк, С. П. 2005. *Педагогіка* : навч. посіб. Київ : Кондор.

Зупинимось на прикладах. Звернення до екзистенційного досвіду студентів актуалізувало їхні дитячі спогади, що, в свою чергу, створювало такий емоційний фон заняття, який сприяв формуванню мотиваційно-сміслового аспекту дослідницької діяльності вчителя.

Наприклад, під час одного із занять студентам пропонувалося пригадати, що із того, що приходилось їм робити в школі, викликало у них почуття тривожності. Після надання студентам можливості висловити свої думки, пропонувалося для розв'язання таке завдання: "Підтвердіть або спростуйте такі вислови: "Справжня любов народжується лише в серці, яке пережило турботи про долю іншої людини..." (В. Сухомлинський), "Виховувати – це означає вчити жити..." (С. Соловейчик). На іншому занятті студенти пригадували чи копіювали поведінку свого першого вчителя. Після спогадів вони аналізували такі думки: "Вчителеві треба бути таким, якими він хоче бачити своїх вихованців" (К. Ушинський), "Життя переконує, що вихованець – дзеркало вихователя" (В. Сухомлинський), "Думки, оцінки улюбленого вчителя стають для учня еталоном у ставленні до людей, їхніх вчинків, явищ дійсності" (Ш. Амонашвілі). Виконуючи ці та інші аналогічні завдання, студенти усвідомлювали ту роль, яку в долі кожної дитини відіграє перша вчителька, переосмислювали власний досвід, професійно зростали<sup>638</sup>.

До евристичних прийомів ми зверталися тоді, коли студентам треба було зробити самостійні висновки, визначити тенденції, знайти закономірності. У сучасній дидактиці значно виріс інтерес до евристики, оскільки більшість дослідників вбачають у ній реальну можливість зробити студента суб'єктом пізнання, вибудувати індивідуальні навчальні траєкторії, збагатити процес підготовки особистим досвідом і знаннями студента. "Продуктами" евристичного навчання є не лише знання і вміння, але й збагачення та поповнення досвіду, освітніх цінностей, розвиток цілей, рефлексії, заснованої на оцінці власної

<sup>637</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

<sup>638</sup> Shkvyr, O., 2017. Methods and techniques pedagogical thinking development of the future teacher-researcher of primary school. *Innovative solutions in modern science*. Dubai : Center for international cooperation TK Meganom, № 7(16), pp. 50-61.

діяльності<sup>639</sup>. Ю. Кулюткін називає евристику метаспособом, за допомогою якого "людина знаходить нові способи вирішення, будує нестереотипні плани і програми, за допомогою яких знаходяться конкретно-змістові способи розв'язання...". Евристичні прийоми побудовані на принципах стимулювання мисленнєвих процесів, що включають порівняння, зіставлення, аналіз, синтез, зв'язки, оцінювання нової якості, стану та визначення шляхів розв'язання поставлених задач<sup>640</sup>.

Названі особливості евристичних прийомів активно використовувалися під час розв'язання педагогічних задач та виконання завдань творчого характеру. Наприклад, під час заняття з "Технології навчального процесу в початковій школі" студентам була запропонована така задача: "Учителька початкових класів для розвитку самостійності, творчості, пізнавальних інтересів часто задає учням додому готувати проекти (виготовляти їх на плакатах та готувати доповіді). Із часом це почало викликати незадоволення у батьків учнів, знизило мотивацію учнів до такого виду самостійної роботи. Яка мета використання проектної технології у початковій школі? Як слід запроваджувати проектну технологію навчання у початковій школі? Яка роль батьків при цьому? Які можуть бути причини зниження інтересу до проектів у дітей та їхніх батьків?"

У процесі аналізу різноманітних варіантів розв'язання педагогічних задач, які пропонувались студентам, досить часто використовувався прийом порівняння. Реалізувався він за такою схемою: спочатку проводився аналіз і зіставлення різноманітних версій, запропонованих студентами, потім їх версії порівнювались із авторитетним аналогом (скажімо, як подібні задачі розв'язували Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші відомі педагоги). Інколи варіанти, запропоновані студентами щодо розв'язку педагогічної задачі, порівнювались з практичним вирішенням викладача<sup>641</sup>.

Під час формування у студентів етичних і ціннісних основ дослідницької

<sup>639</sup> Хуторской, А. В. 2003. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. Москва : Из-во МГУ.

<sup>640</sup> Кулюткин, Ю. Н. 1990. *Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя*. Москва : Педагогика, с. 8, 24.

<sup>641</sup> Shkvyr, O., 2017. Methods and techniques pedagogical thinking development of the future teacher-researcher of primary school. *Innovative solutions in modern science*. Dubai : Center for international cooperation TK Meganom, № 7(16), pp. 50-61.

діяльності ми широко використовували прийом конструювання правил. Йдеться про правила професійної поведінки педагога. Цей прийом використовувався у тих випадках, коли в умовах педагогічної задачі містився опис нетактовної поведінки вчителя. Під час дослідження різних версій розв'язання цієї задачі з висловлювань та міркувань студентів складалася загальна думка, яка формулювалась як незаперечне правило поведінки вчителя-вихователя.

У процесі розв'язання задач доцільним було застосування прийому висунення гіпотез. С. Мартиненко підкреслює, що цей прийом як спосіб розвитку когнітивних дій, має свою ефективність<sup>642</sup>. Уміння будувати гіпотези та, відповідно, передбачати кінцевий результат навчально-виховної роботи є одним із важливих моментів у дослідницькій діяльності вчителя. Тому завдання, що навчать студентів будувати педагогічні гіпотези, на зразок, "як зміниться педагогічна ситуація, якщо ...", були досить важливими. Студентам пропонувалось описати педагогічну ситуацію, з якої вони повинні були виокремити проблему, потім їм необхідно було сконструювати варіант її розв'язання шляхом формування гіпотези "що зміниться, якщо ...". На цьому етапі увага студентів була сконцентрована на дотриманні логічних правил під час побудови гіпотези.

Під час розв'язання задач використовувався також прийом прогнозування. Наприклад, студентам пропонувалось передбачити динаміку розвитку взаємин між вчителем та учнем, мотивів, навчальних успіхів школяра на основі тієї інформації, яка містилась в умовах задачі. Для ілюстрації наведемо один із фрагментів заняття.

Студенти знайомляться з деякими педагогічними ситуаціями: "Урок української мови. Клас працює над написанням творчої роботи. Учитель зауважує: "Блажевич, ти знову крутишся? Незадовільна оцінка тобі вже гарантована. Звільни мене, будь ласка, від необхідності розбирати твої каракулі, щоб не отримати інфаркту від кількості граматичних помилок у твоїй роботі". Діти відразу реагують на іронічне зауваження і дружньо сміються".

"Урок математики. Посеред уроку Блажевич піднімає руку. Учитель: "Тобі що, вийти треба? Так іди. Математика нічого не втратить, якщо ти її проігноруєш". Діти

дружньо сміються".

Після того, як студенти ознайомилися із змістом ситуацій, їм запропонували спрогнозувати динаміку розвитку стосунків "учитель – учень", "учень – однокласники".

Під час розв'язування подібних задач використовувався прийом спростування дій вчителя. Якщо студенти відзначали, що дії вчителя є неправильними, то їм пропонувалося довести хибність його поведінки двома способами: або шляхом обґрунтування істинності думки, що дії вчителя є неправильними, або шляхом зведення до абсурду наслідків, які суперечать закономірностям розвитку молодших школярів, або не узгоджуються із загальновизнаними істинними і достовірними педагогічними теоріями.

Інколи під час розв'язання задач використовувався прийом педагогічних парадоксів і казусів. Він був особливо доцільним у тих ситуаціях, коли пропонувалися задачі на аналіз педагогічних дій учителя, розробку стратегій або технологій навчання та виховання. Наведемо такий приклад: "Учителька початкової школи (2 клас) постійно дає домашнє завдання – вивчити напам'ять вірші, уривки з текстів. Коли її запитали, з якою метою вона це робить, то отримали відповідь: "Я розвиваю у дітей пам'ять". Після обговорення цієї ситуації була складена задача: "Уявіть, що ви працюєте з учнями 2 класу і ставите перед собою мету – розвивати пам'ять дітей. Як ви будете досягати цього, з чого почнете? Яким мнемонічним прийомом можна навчити дітей? Побудуйте логічну схему їх відпрацювання в процесі навчання математики (читання)"<sup>643</sup>

Як свідчать наші спостереження, у тих випадках, коли перед розв'язанням задачі спочатку йшов аналогічний прийом, студенти пропонували більш обдумані та критичні варіанти розв'язання, їх передбачувальні дії носили більш продуманий, логічний характер і в них можна було простежити взаємозв'язок між педагогічною метою і засобами її досягнення.

<sup>642</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

<sup>643</sup> Shkvyr, O., 2017. Methods and techniques pedagogical thinking development of the future teacher-researcher of primary school. *Innovative solutions in modern science*. Dubai : Center for international cooperation TK Meganom, № 7(16), pp. 50-61.



Усі описані прийоми довели свою ефективність та сприяли не лише формуванню системи знань, але й спонукали до розвитку рефлексії, формування цінностей, мотивів дослідницької діяльності та дослідницьких умінь.

Відповідно до логіки нашої дослідницької роботи проаналізуємо методи оволодіння студентами *операційно-діяльним компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень*. Технологічні дії відпрацьовувались за допомогою системи дослідницьких завдань. *Дослідницькі завдання* – це завдання пошукового характеру, яке дає викладач студенту для вирішення певної проблеми з метою поглиблення дослідницьких знань, формування дослідницьких умінь, розвитку самостійності, творчості та ініціативи. За кількістю учасників виконання дослідницькі завдання поділяємо на індивідуальні, парні та групові. За змістом дослідницьких умінь (перелік їх був визначений у професіограмі вчителя-дослідника п.2.5) нами визначено 5 груп дослідницьких завдань: діагностичні – завдання з вивчення вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, типів сімей, особливостей сімейного виховання; визначення рівня розвитку та вихованості учнів, сформованості учнівського колективу, рівня педагогічної освіти батьків; гностичні (аналітичні) – завдання для аналізу умов, в яких здійснюється освітній процес, педагогічної ситуації; аналізу й оцінки результатів навчально-виховної діяльності, перевірки ефективності впроваджених інноваційних навчально-виховних систем, узагальнення передового педагогічного досвіду учителів; проєктувальні – завдання щодо прогнозу розвитку особистості кожного вихованця і групи в цілому; передбачення власної системи педагогічної діяльності; конструктивні – завдання з планування особистої науково-дослідної роботи та навчально-виховної діяльності учнів; створення нових способів успішної взаємодії; організаторські – завдання щодо використання доцільних методів педагогічного дослідження.

Наведемо приклади з різних навчальних дисциплін. Спочатку (на I курсі, 1 семестр під час вивчення дисципліни "Вступ до спеціальності") студенти навчалися самостійно працювати з анкетами. Їх увага зверталася на те, яким чином вирішено питання про побудову анкети: який зміст запитань; на вивчення яких фактів вони

спрямовані; скільки запитань міститься в анкеті; який порядок їх розміщення тощо. Пізніше (з II семестру) студенти тренували уміння самостійно укладати зміст анкет і проводити усне чи письмове опитування (діагностичні завдання).

При вивченні курсу "Теорія виховання та методика виховної роботи" (початковий рівень) було запропоноване парне гностичне завдання: ознайомитись із планом виховної роботи вчителя-вихователя початкової школи (школа і клас за вибором), визначити структуру плану, оцінити відповідність його змісту сучасним вимогам. При вивченні курсу "Технології виховного процесу в початковій школі" (бакалаврський рівень) було проведено групове діагностичне завдання: розробити та провести серед учнів початкових класів анкету (школа і клас за вибором студентів) з метою вивчення інтересів та захоплень дітей. У процесі вивчення навчального предмета "Технології навчального процесу в початковій школі" було виконано індивідуальне організаторське завдання: визначити перелік методів педагогічного дослідження, за допомогою яких ви будете вивчати передовий педагогічний досвід використання проектної технології навчання в початковій школі.

При вивченні спецкурсу дослідницькі завдання носили індивідуальний характер. Наведемо приклад таких завдань:

1. Провести спостереження за одним учнем першого класу, дати йому характеристику (діагностичне). Спрогнозувати розвиток учня (проектувальне).
2. Провести бесіду з батьками одного учня класу з метою вивчення труднощів батьків у керівництві виконанням домашніх завдань дитиною (діагностичне). Спланувати відповідні поради для таких батьків (конструктивне).
3. Вивчити творчі роботи одного учня, визначити його здібності (діагностичне). Визначити, за допомогою яких ще методів дослідження можна вивчити здібності цього учня (організаторське). Провести один із таких методів (діагностичне), порівняти результати (гностичне).
4. Вивчити та описати досвід вчителя початкових класів щодо розвитку пізнавальних інтересів школярів (клас і навчальний предмет на вибір студента) (аналітичне).
5. Вивчити та описати досвід учителя початкових класів щодо розвитку

творчих здібностей учнів (аналітичне).

Із темою студент визначався на початку вивчення спецкурсу. Під час педагогічної практики студенти описували хід роботи і її результати. Матеріали здавали в кінці семестру перед проведенням заліку.

Отже, система самостійних дослідницьких завдань сприяла оволодінню ціннісно-мотиваційним та операційно-діяльнісним компонентами готовності студентів до проведення педагогічних досліджень.

Для підтримки інтересу студентів до різних видів задач та завдань, формування досвіду виконання таких завдань, виявлення студентів із розвинутим логічним мисленням ми спочатку використовували колективні форми роботи. У цьому випадку використовувались прийоми коментованого вирішення, роздуми вголос, захист власного варіанта відповіді, які дисциплінували мислення студентів, спрямовували їхні міркування. Це було особливо важливим для тієї категорії студентів, які мали серйозні труднощі в цій роботі.

У подальшому ми поступово переходили до організації занять у малих групах, сформованих цілеспрямовано. Під час цієї роботи ми керувались розробленими в дидактиці принципами організації такої форми навчання і комплектували групи таким чином, щоб до їх складу входили "генератори ідей", "опоненти", "виконавці". Роль генератора ідей належала студенту, який мав розвинуте логічне мислення, досконало володів навичками розв'язання задач, а роль виконавців діставалась студентам, які потребували допомоги, підтримки. У такій груповій роботі одні могли вдосконалюватися, інші – здобувати досвід у розв'язанні навчальних педагогічних задач. Основними прийомами роботи в таких групах були прийом групового обговорення, дискусії, прийняття спільного рішення тощо. У процесі такої роботи студенти набували досвіду співпраці у команді.

Отже, під час навчальних занять із педагогічних дисциплін на початковому, бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти у студентів формувалася система знань про зміст і сутність дослідницької діяльності, теорію проведення педагогічних досліджень та її методика, розвивалося педагогічне мислення, ціннісно-мотиваційне ставлення до майбутньої дослідницької діяльності. Засвоєнню

когнітивної складової дослідницької діяльності сприяли педагогічні дослідницькі задачі, запитання для перевірки та самоперевірки, прийоми оволодіння когнітивним компонентом.

У процесі оволодіння операційно-діяльнісним компонентом готовності майбутніх учителів початкових класів використовувалася система дослідницьких завдань, індивідуальна робота, робота в парах, групах, що наближувало діяльність студентів до основних напрямів дослідницької діяльності вчителя початкових класів, водночас сприяючи їхній професійній ідентифікації.

#### **4.2 Педагогічні технології в підготовці майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень**

Сучасна система організації і методичного забезпечення педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів має певні недоліки, серед яких використання малоефективних форм та методів навчання, що породжує необхідність переглянути системи організації навчання у педагогічних закладах вищої освіти різного рівня акредитації та визначити ефективні форми підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема до проведення педагогічних досліджень.

Під поняттям "педагогічна система" ми розуміємо взаємозв'язок форм, методів і засобів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на аудиторію студентів з метою підготовки майбутніх фахівців<sup>644</sup>. У педагогічних закладах вищої освіти традиційно використовують індивідуальну, класно-урочну, лекційно-семінарську системи навчання.

Вивчення їх особливостей у педагогічних закладах вищої освіти України показало, що загальною тенденцією є збереження індивідуальної системи навчання на всіх рівнях підготовки майбутніх учителів; перехід навчальних закладів I – II

---

<sup>644</sup> Шквир, О. Л., 2015. Системи організації навчання майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 734, с. 183-190.

рівня акредитації з класно-урочної системи на лекційно-семінарську; трансформація лекційно-семінарської системи навчання в закладах III – IV рівня акредитації в більш активні та діяльнісні системи<sup>645</sup>. Також функції викладача все більше будуть змінюватися від транслятора знань до педагогічного керівництва самостійною роботою студентів. На думку А. Василюк, ключовою справою, від якої залежатиме роль і значення навчальних закладів в інформаційному суспільстві, буде їх спроможність передавати нові оперативні знання (а не енциклопедичні пасивні для запам'ятовування). Важливим завданням є формування навичок синтетичного образу мислення з оптимальним використанням лівої та правої півкуль головного мозку<sup>646</sup>. Для цього необхідно модернізувати форми і методи навчання, впроваджувати інноваційні технології навчання.

Слово "інновація" є багатозначним, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації<sup>647</sup>. М. Кларін зазначає: "За своїм основним змістом поняття "інновація" відноситься не тільки до створення і поширення новацій, але і до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з ним пов'язані"<sup>648</sup>.

Основні методологічні й теоретичні положення інноваційної педагогічної діяльності визначені у працях К. Ангеловські, І. Беха, Ю. Гільбуха, І. Дичківської, І. Підласого, С. Полякова, М. Поташника, Г. Селевка, В. Сластьоніна та ін. Питання проектування педагогічних систем, процесів і технологій розглянуті в працях В. Безрукової, В. Беспалька, М. Кларіна, О. Коберника, В. Киричука, А. Лігоцького, Н. Юсуфбекова та ін. Запровадження педагогічних технологій у практику розпочинається із 60-х рр. XX ст. У зарубіжній теорії і практиці воно пов'язане з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Дж. Керола, С. Сполдінга, Д. Хамбліна, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперіна, Н. Щуркової, а в українській науці – А. Алексюка, В. Бондаря, В. Вонсович, О. Дубасенюк, І. Коновальчука, В. Лозової, І. Підласого, Л. Романишиної, А. Фурмана та ін.

<sup>645</sup> Шквир, О. Л., 2015. Системи організації навчання майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 734, с. 183-190.

<sup>646</sup> Василюк, А.В., 2015. Особливості реформування освіти в умовах викликів XXI ст. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 19, с. 25.

<sup>647</sup> Кремень, В. Г. гол. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, с. 338-340.

<sup>648</sup> Кларін, М. В., 2000. Інтерактивне обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*, № 7, с. 12-19.

Ми переконані, що інновації мають бути спрямовані на організацію дослідницького характеру навчання, пошукової навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Розуміння та використання терміна "педагогічна технологія" далеко не однозначне. Беремо до уваги дослідження Г. Селевка, який виділяє чотири концептуальні позиції щодо змісту цього поняття<sup>649</sup>:

1. Педагогічні технології як виробництво і застосування апаратури, навчального обладнання і технічних засобів навчання (Б. Ліхачов, Н. Крилова, С. Смирнов, Р. де Кіффер, М. Мейєр та ін.).

2. Педагогічна технологія – це процес комунікації або спосіб виконання навчальної задачі за допомогою певного алгоритму, програми з використанням ідей біхевіоризму та системного аналізу (В. Беспалько, І. Зязюн, А. Кушнір, Б. Скіннер, С. Гібсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг та ін.).

3. Педагогічна технологія як широка галузь знань, що опирається на дані соціальних, природничих і економічних наук (В. Гузеєв, П. Підкасистий, М. Ераут, Р. Стакенаас, Р. Кауфман, Д. Елі, С. Ведемейєр та ін.).

4. Педагогічні технології як багатомірний процес, розглядаються декілька значень одночасно (В. Давидов, М. Кларін, В. Селевко, Д. Финн, А. Ламсдейн, П. Мітчел, Р. Томас та ін.)

Ми дотримуємося позиції О. Падалки, який вважає педагогічну технологію моделлю системи дій викладача і студентів, які необхідно виконати в ході оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою досягнення високого рівня професіоналізму. Це діяльнісний сценарій організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою опанування обраною професією<sup>650</sup>.

Складність та багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно

<sup>649</sup> Селевко, Г. К. 2005. *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации эффективного управления УВП*. Москва : НИИ шк. Технологий, с. 21-24.

<sup>650</sup> Падалка, О. С., Нісімчук, А. С., Смолюк, І. О. та Шпак, О. Т. 1995. *Педагогічні технології*. Київ: В-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, с. 128.

зростає<sup>651</sup>. Важливою у виборі педагогічних технологій є позиція студента в навчально-виховному процесі, ставлення до нього викладачів. До пріоритетних технологій відносимо особистісно орієнтовані, які ставлять у центр системи освіти студента, забезпечують йому комфортні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутніх фахівців. Особистісно орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю і гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості<sup>652</sup>. Головною метою стає розвиток особистості здобувача знань, що змінює місце суб'єкта навчання на усіх етапах освітнього процесу, перетворює його на ініціатора та організатора власного процесу навчання. Реалізація особистісно орієнтованих технологій неможлива без посилення ролі творчої індивідуальності викладача.

Застосовуючи особистісно орієнтовані педагогічні технології у системі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, ми керувалися такими положеннями: технології мають бути орієнтовані на кінцевий результат; мають сприяти реалізації концептуальних підходів до підготовки майбутніх учителів; формування дослідницьких знань і вмінь має відбуватись одночасно; технології мають забезпечити наступність підготовки, поетапне зростання майбутнього вчителя як дослідника; вони мають сприяти розвитку логічного, проблемного, критичного та творчого мислення.

Ідея зв'язку мислення із засвоєними знаннями, запропонована Л. Виготським, стала однією з основоположних у діяльнісній теорії навчання. Змістовно цей зв'язок розкривався психологом шляхом організації засвоєння як специфічної діяльності, що відтворює знання про об'єкт. А. Решетников зазначав, що "спосіб організації пізнавальної діяльності студентів (як планомірне дослідження об'єкта) визначає зміст засвоєних знань, а в процесі інтеріоризації діяльності він стає способом мислення. Отже, процес засвоєння є тією діяльністю, під час якої формується спосіб мислення та засвоюється відповідне до його змісту знання про об'єкт"<sup>653</sup>.

<sup>651</sup> Олешков, М. Ю., 2003. Технологии обучения в высшей школе. *Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Ученые записки. Педагогика. Психология*. Нижний Тагил, с. 47-54.

<sup>652</sup> Дубасенюк, О. А. ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 33.

<sup>653</sup> Решетников, А. Е. 1985. *Психологические основы профессионального обучения*. Москва : изд-во МГУ, с. 113.

Зважаючи на все вищезазначене, до особистісно орієнтованих педагогічних технологій відносимо інтерактивну, проектну та технологію проблемного навчання. У процесі експериментальної роботи нами простежено певний взаємозв'язок між цими технологіями (рис. 4.1).

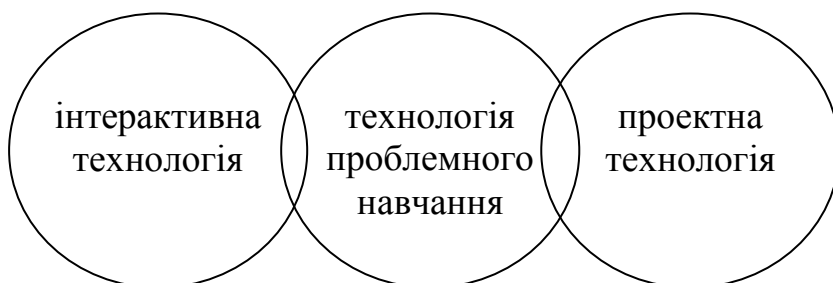


Рис. 4.1 Взаємозв'язок особистісно орієнтованих технологій

Зупинимось на характеристиці кожної з них.

*Інтерактивна технологія* (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) навчання базується на діалозі, партнерстві викладача і студента, спільному розв'язанні завдань<sup>654</sup>. Основна її мета – забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію з кожним студентом, що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних здібностей, критичного та творчого мислення. Студенти вчаться самостійно доходити істинних суджень, будувати правильні міркування, спростовувати хибні думки, що необхідно вміти кожному вчителю-досліднику.

Інтерактивна технологія навчання передбачає використання інтерактивних методів<sup>655</sup>. Розглянемо приклади розроблених нами інтерактивних методів, які були використані на лекційних заняттях на різних етапах ступеневого навчання майбутніх учителів.

*"Побудуй висновок"*. Викладач проголошує засновки міркування і пропонує студентам зробити самостійно висновок. Вислуховуються декілька варіантів, відзначається більш чіткий і глибокий.

*"Перевір свої думки"*. Лектор ставить запитання за змістом лекційного матеріалу та вислуховує відповіді студентів, не коментуючи їх. Далі студентам пропонується

<sup>654</sup> Ревенко, В. В., 2009. Інтерактивне навчання. Особливості позиції викладача та студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Вип. 24, с. 78-86.

<sup>655</sup> Єрко, Г. І., 2008. Інтерактивний метод навчання – дебати. *Нові технології навчання*, № 50, с. 43-47.



перевірити істинність своїх думок шляхом співставлення з достовірним матеріалом підручника, навчального посібника, словника тощо. Після цього студенти мають висловитись щодо точності власних думок.

*"Аналогія"*. Лектор, ознайомлюючи студентів з новими поняттями, пропонує їм самостійно розкрити зміст цих понять на підставі вже відомих.

*"Прокоментуй ланцюжком"*. Лектор пропонує студентам одним за одним прокоментувати зміст продиктованих ним тез. Якщо студент не справляється, просить допомогти іншим або сам включається в процес пояснення<sup>656</sup>.

Такі методи ми застосовували на різних рівнях вищої освіти, коли студенти вперше ознайомлювались з новим матеріалом. Однак досить дієвим був метод, за якого змінювалась послідовність навчального процесу: студенти заздалегідь удома опрацьовували навчальний матеріал, визначений викладачем, а на лекційних заняттях відбувалось обговорення вивченого. На основі висловлювань студентів відразу можна було визначити те, хто на якому рівні опрацював навчальний матеріал, за якими підручниками займався, як зрозумів його тощо. Цей метод ми назвали *"Давайте обговоримо..."*. Ураховуючи вікові особливості студентів, на початковому рівні вищої освіти студентам задавалося одне питання з плану лекцій для самостійного ознайомлення, на бакалаврському – два і більше, а на магістерському – всі питання лекції.

Під час проведення семінарських або практичних занять нами були використані такі інтерактивні методи навчання:

*"Діалог"*. Студенти розташовуються один навпроти одного і впродовж 2–3 хвилин готують по одному запитанню за темою теоретичного матеріалу, що розглядається на занятті. Студент ставить питання своєму одногрупнику та оцінює його відповідь, після чого вони міняються ролями. Група слухає діалог кожної пари, адже питання не можна повторювати. Тому доцільно розпочинати із пари найслабших студентів, адже сильніші швидше можуть зорієнтуватися і

<sup>656</sup> Шквир, О. Л., 2017. Інтерактивні методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції "Нова українська школа"* : зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції. 25 вересня 2017. Луцьк : СНУ, с. 93-96.

сформулювати оригінальні запитання. Метод дозволяє швидко мобілізувати групу студентів, налаштувати на продуктивну інтелектуальну діяльність та повторити теоретичний матеріал.

*"Критичний аналіз"*. Групу студентів ділимо на дві підгрупи, одна з яких шукає позитив у певному педагогічному явищі, процесі чи ідеї, інша – негатив. Цей метод розвиває критичне мислення, вчить різнобічно аналізувати будь-яку проблему.

*"Професійний погляд"*. Студенти демонструють своє бачення реалізації певного теоретичного питання в практиці сучасної початкової школи. Студенти працюють мікрогрупами із 2-4 осіб. Кожна мікрогрупа отримує індивідуальне завдання, обговорює його впродовж 5-7 хвилин, а потім доповідає біля дошки; обов'язковою умовою є активна участь кожного студента. Такий метод забезпечує професійне спрямування навчального предмета.

*"Зміна ролей"*. Пропонуємо одному із студентів виконувати під час заняття функції викладача: керувати навчальним процесом, оцінювати відповіді студентів, обирати завдання для виконання, стежити за дотриманням дисципліни тощо. Завдяки зміні ролей вдається скерувати надлишок енергії окремих студентів у корисне русло, розвивати ініціативність та взаємоповагу.

*"Зайве слово"*. Студентам пропонується по черзі придумати 3-4 слова (словосполучення) за темою заняття, серед яких одне є зайвим, та визначити узагальнююче поняття. Такий метод розвиває вміння порівнювати, узагальнювати, класифікувати, здійснювати самоконтроль і самооцінку своїх знань<sup>657</sup>.

На різних етапах підготовки нами були використані такі інтерактивні форми навчання:

*"Лекція-бесіда"* – найбільш проста форма активного залучення слухачів до навчального процесу, яка використовувалась переважно на початковому етапі підготовки. Вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Участь слухачів у ході лекції забезпечується різними інтерактивними методами навчання.

<sup>657</sup> Шквир, О. Л., 2017. Інтерактивні методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції "Нова українська школа"* : зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції. 25 вересня 2017. Луцьк : СНУ, с. 93-96.

"Лекція-дискусія", "семінар-дискусія". Викладач організовує вільний обмін думками щодо дискусійних питань. Такий ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва нею.

"Лекція-консультація". Така лекція проводиться при вивченні практичних тем або тем із практичною спрямованістю. Лектор подає основний матеріал, а потім студенти ставлять питання, на які можна виділити 50% часу.

"Лекція-обговорення питань" передбачає попереднє самостійне вивчення студентами лекційних питань, а на занятті в аудиторії відбувається обговорення вивченого, конкретизація, систематизація та узагальнення матеріалу. Така лекція переважно використовувалась на магістерському етапі підготовки.

Для ефективної організації інтерактивного навчання важливе значення мало розташування столів в аудиторії: не традиційно (один навпроти одного), а підковою або кругом – так, щоб кожен учасник занять міг бачити і розмовляти з будь-яким іншим.

Отже, ефективною технологією підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є інтерактивна технологія навчання, використання якої під час лекційно-семінарських заняттях сприяє вдосконаленню традиційної системи навчання. Розроблені нами інтерактивні методи та форми активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, розвивають у них мислення, зокрема наукове, привчають до самостійного пошуку ідей.

Водночас використання цієї технології висуває низку вимог до особистості викладача закладу вищої освіти: гуманістична та особистісна спрямованість його педагогічної діяльності, володіння методикою контактної взаємодії, комунікативними здібностями, дослідницькими вміннями.

Наступною особистісно орієнтованою технологією підготовки майбутніх учителів-дослідників є *проектна технологія навчання*.

Проектування не є принципово новою педагогічною технологією. Метод проектів виник у 20-ті рр. минулого ст. в США. Спочатку його називали "методом проблем" і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії і освіті, в

педагогічних поглядах і експериментальній роботі Дж. Дьюї<sup>658</sup>. У 1911 р. метод проектів був затверджений на офіційному рівні Американським бюро освіти. У. Кілпатрик, засновник методу, дав йому таке визначення: "Метод проектів – це метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності в зв'язку з вирішенням певного навчально-виховного завдання в реальній життєвій обстановці"<sup>659</sup>.

В українському педагогічному словнику С. Гончаренка метод проектів визначається як така "організація навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів"<sup>660</sup>. Він відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців, про що свідчить популярність та широкомасштабність програми "Intel® навчання заради майбутнього", а також численні розробки науковців (К. Бабанов, Р. Галустова, Н. Зубова, А. Касперський, О. Коберник, В. Кукушина, М. Левина, О. Пехота, О. Олексюк, Є. Полат, І. Петрова, А. Фурман та ін.). Активно впроваджують цей метод також європейські педагоги<sup>661</sup>; 662; 663.

На нашу думку, одне із найточніших визначень поняття "метод проектів" сформулювали Р. Галустова та Н. Зубова: "Метод проектів – це гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем викладача нового продукту, який має суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну вагомість"<sup>664</sup>.

Основна ідея проектної технології полягає в організації навчання на активній основі, через доцільну діяльність того, хто навчається, шляхом використання отриманих або тих, що необхідно самостійно засвоїти, знань<sup>665</sup>. Погоджуємось з

<sup>658</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології*: навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К.

<sup>659</sup> Кілпатрик, В. Х. 1925. *Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе*. Ленинград: Брокгаус-Ефрон.

<sup>660</sup> Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: "Либідь", с. 205.

<sup>661</sup> Balcar, B., 2003. Projekt jako metoda nauczania. *Dyrektor Szkoły*, № 3, s. 24-25.

<sup>662</sup> Kłasińska, B., 2002/2003. Z teorii i praktyki metody projektów. *Nauczanie Początkowe*. Nr 1, s. 67-73.

<sup>663</sup> Szymański, M. O. 2000. *Metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: "Zak".

<sup>664</sup> Галустов, Р. А. и Зубов, Н. И. 1999. *Творческие проекты студентов ТЭФ*. Брянск: Изд-во БГПУ, НМЦ "Технология", с. 45.

<sup>665</sup> Ісаєва, Г., 2005. *Метод проектів – ефективна технологія навчання* [online]. Режим доступу: <<http://osvita.ua/school/technol/1415>> [Дата звернення 22 квітня 2016].

думкою О. Пехоти, що сутність проектної технології полягає у стимулюванні інтересу студентів до певних проблем та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань<sup>666</sup>.

Основним продуктом проектного навчання є проект-задум вирішення проблеми, що має для студента професійне важливе значення. Прагнення знайти краще рішення визначає основну мотивацію навчання. Проектне навчання сприяє розвитку наукового стилю мислення, умінь швидко орієнтуватися в потоках інформації, створювати нові моделі, водночас студент готується до майбутньої професійної дослідницької діяльності<sup>667</sup>.

В організації проектного навчання А. Новиков пропонує новий підхід, побудований на трьох паралельних, незалежних одна від одної лініях.

Перша – вирішення традиційних навчальних завдань, що залишається необхідною ланкою навчального процесу (відповідна ситуативна активність).

Друга – вирішення навчальних завдань другого рівня (відповідна надситуативна активність). Вона виникає тоді, коли ті, хто навчається, вже могли б самі формулювати цілі своєї діяльності, де могли б активно застосовувати свої знання з різних дисциплін на практиці, де могли б спілкуватися один з одним тощо. Навчальний процес буде в цьому випадку посилений ціннісно орієнтованими, комунікативними, естетичними компонентами шляхом включення в нього підготовки усних і письмових доповідей і повідомлень студентів; введення лабораторно-дослідницьких практикумів замість низки лабораторних робіт за готовими зразками; використання ділових ігор, ігрового моделювання та інших ігрових форм навчальних занять, виконання міждисциплінарних дослідницьких робіт і тощо.

Третя – це вирішення навчальних завдань третього, творчого рівня, (відповідна творча активність особистості). Для цього студенти мають бути включені в проекти,

---

<sup>666</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології*: навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво А.С.К., с. 150.

які обрали самостійно або були запропоновані викладачами. Основними вимогами до проектів є такі, як професійна та суспільно корисна значущість, посиленість для студентів, висока якість кінцевого продукту, використання отриманих теоретичних знань, а також вивчення додаткової наукової літератури.

Погоджуємося з А. Новиковим, що проекти другого і третього рівнів мають бути включені в навчальні програми ступеневої підготовки фахівців як обов'язкові компоненти змісту навчального процесу<sup>668</sup>. Вважаємо, що студентам початкового рівня навчання слід пропонувати проекти другого і третього рівнів, а студентам бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти – третього рівня.

Згідно з О. Пехотою, за змістом розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико орієнтовані<sup>669</sup>. Важливим засобом підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень вважаємо дослідницькі проекти. Такі проекти потребують обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів оброблення результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, обґрунтування методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і визначення шляхів її розв'язання<sup>670</sup>.

На основі вивчення наукових праць українських учених<sup>671; 672; 673; 674; 675; 676</sup>, нами

<sup>667</sup> Шквир, О. Л., 2013. Дослідницький проект як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 14, с. 461-465.

<sup>668</sup> Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес, с. 75.

<sup>669</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К.

<sup>670</sup> Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., с. 152.

<sup>671</sup> Вірста, С. Є., 2008. Інноваційне навчання: метод проектів. *Нові технології навчання*, № 50, с. 52-58.

<sup>672</sup> Горбатюк, Р. М., 2009. Теоретичні основи проектної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок* : щомісячний наук.-пед. журнал. Дрогобич : Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка, № 2 (49), с. 35-42.

<sup>673</sup> Загуменнов, Ю., Шелкович, Л. та Шварц, Г., 2005. *Особистісно зорієнтовані технології в освіті*. [online]. Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/technol/1414>> [Дата звернення 04 травня 2016].

<sup>674</sup> Триус, Ю. В., 2005. *Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах*. Доктор наук. Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.

<sup>675</sup> Селевко, Г. К. 2005. *Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств*. Москва : НИИ школьных технологий.

<sup>676</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ, с. 273.

були визначені основні етапи роботи над дослідницьким проектом, наведені у додатку С.

У процесі вивчення різних навчальних дисциплін ми залучали студентів до розробок дослідницьких проектів. Зупинимося на конкретному прикладі використання технології дослідницького проекту на магістерському рівні вищої освіти.

Провідне місце серед навчальних дисциплін педагогічного закладу вищої освіти належить циклу педагогічних дисциплін, зокрема, курсам "Технологія вивчення освітніх галузей початкової школи у ВНЗ" та "Актуальні проблеми початкової освіти". Ці курси викладаються на факультеті початкової освіти на магістерському рівні вищої освіти. Серед головних завдань курсів нами визначені такі: оволодіння студентами технологією розроблення дослідницького проекту та методикою презентації результатів дослідницького проекту.

Викладання курсу "Технологія вивчення освітніх галузей початкової школи у ВНЗ" передбачало виконання двох модулів. Під час вивчення першого слухачі магістратури вивчали специфіку технологічного підходу до навчання, структуру технології навчання, розробляли модель (алгоритм) вивчення освітньої галузі початкової школи, за якою далі (другий модуль) студенти розробляли і презентували технологію вивчення окремої освітньої галузі ("Мова та література", "Математика", "Природознавство", "Суспільствознавство" тощо). Робота здійснювалась в парах. Оцінювали результати проектної діяльності студенти за визначеними критеріями. Вивчення кожної освітньої галузі розпочиналось із консультування, на якому обговорювались план роботи, джерела інформації, методи педагогічного дослідження, форма презентації результатів дослідження, критерії оцінювання роботи студентів. Захисти проектів відбувались під час лекцій та семінарських занять. У процесі оцінювання керувались такими критеріями, як актуальність та оригінальність проекту, новизна основної ідеї та методів її вирішення, інформаційне та технічне забезпечення, реалістичність та практичне значення, форма презентації проекту, націленість проекту на розвиток самих учасників, збагачення їхнього досвіду та знань. Учасники групи мали об'єктивно

оцінити роль кожного у роботі над проектом, щоб уникнути випадку, коли всю підготовчу роботу виконує один, а інший лише її презентує, або взагалі нічого не робить.

У кінці вивчення курсу кожен студент представляв "портфоліо" – методичний комплекс вивчення кожної освітньої галузі, який включав матеріали цільового, стимуляційного, змістового, діяльнісного, контрольного-регулювального компонентів технології вивчення певної освітньої галузі.

Досить сприятливим для реалізації проектної технології є курс "Актуальні проблеми початкової освіти", для якого нами був розроблений навчальний посібник. В основу змісту курсу покладена ідея розвитку у майбутнього фахівця дослідницьких якостей та умінь<sup>677</sup>. На нашу думку, цей навчальний посібник певною мірою ліквідує дефіцит навчально-педагогічної літератури з проблем початкової освіти та підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

До кожної теми навчального курсу заплановане розроблення студентами дослідницьких проектів. Студенти керувалися інструктивними матеріалами, представленими у навчальному посібнику (додаток Т).

Зупинимось на конкретному прикладі реалізації технології дослідницького проекту у процесі вивчення курсу "Актуальні проблеми початкової освіти". Після ознайомлення з темою: "Психофізичне здоров'я молодших школярів" студентам було запропоновано розробити дослідницький проект: "Як зберегти здоров'я молодших школярів у школі?" Студенти колегіально розробили мету, визначили методи дослідження та напрями проекту.

Мета проекту – теоретично обґрунтувати шляхи збереження здоров'я молодших школярів, а саме: педагогічні умови збереження психофізичного здоров'я молодших школярів у процесі навчання, система роботи вчителя-вихователя з формування здорового способу життя учнів у позакласній діяльності, робота вчителя з батьками, збереження психофізичного здоров'я учнів сучасної початкової школи шляхом співпраці вчителя з психологом та медичними працівниками.

---

<sup>677</sup> Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти: навчальний посібник*. Хмельницький: ХГПА.



Методи дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, синтез, узагальнення).

Напрями проекту: педагогічні умови збереження психофізичного здоров'я молодших школярів у процесі навчання; система роботи вчителя-вихователя з формування здорового способу життя учнів у позакласній діяльності; робота вчителя з батьками як важливий шлях збереження психофізичного здоров'я учнів сучасної початкової школи; збереження психофізичного здоров'я учнів сучасної початкової школи шляхом співпраці вчителя з психологом та медичними працівниками.

Далі слухачі магістратури розподілялись на групи та обирали свій напрям дослідження. На наступному занятті групи презентували власні дослідницькі проекти.

Досвід викладацької діяльності показує, що теми, винесені на самостійне опрацювання, студенти розглядають поверхово (у кращому випадку) або взагалі ігнорують, тоді як проект, що має яскраво виражене професійне спрямування і певну наукову та практичну новизну, викликає жваве зацікавлення.

Отже, проектна технологія навчання забезпечує досягнення визначеної нами мети підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень (формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень), а також вирішенню цілої низки дидактичних та виховних завдань: набуття навчальним процесом особистісного змісту, дослідницького характеру; самореалізація та інтелектуальний розвиток студента; професійна спрямованість навчальної діяльності; формування у майбутніх учителів професійної компетентності; розвиток уміння працювати в колективі та розділяти відповідальність за виконану роботу.

Використання цієї технології у закладі вищої освіти висуває низку вимог до викладача: психологічна грамотність, інноваційне мислення, креативні здібності, уміння консультувати студентів, координувати весь процес роботи над проектом, підтримувати та заохочувати роботу студентів.

До особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень відносимо і технологію *проблемного навчання*.

Термін "проблема" у перекладі з грецької означає "задача, ускладнення". У словнику іншомовних слів проблема трактується як "складне теоретичне або практичне запитання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження"<sup>678</sup>.

Проблемне навчання базується на теоретичних положеннях американського філософа-прагматика та педагога Дж. Д'юї. На його думку, усі попередні освітні системи були розраховані, насамперед, на повідомлення учням величезної кількості фактичної інформації без навчання засобам її застосування. Замість традиційної моделі освіти Дж. Д'юї запропонував нову, метою якої стало оволодіння учнями методами вирішення проблем. Учений припускав, що людина зі сформованими навичками прийняття рішень набагато краще буде підготовленою до життя у швидко змінюваному світі з його численними труднощами і постійно виникаючими проблемами<sup>679</sup>. Проблемне навчання зміщує акценти на розвиток мисленнєвого потенціалу її суб'єктів, на розвиток їх дослідницьких навичок для того, щоб потім вони могли виконати завдання, що виникають у ході мінливого життя, та пристосовуватися до нових умов.

В останні десятиліття ХХ ст. концепцію проблемного навчання розвивали А. Алексюк<sup>680</sup>, Г. Атанов<sup>681</sup>, І. Лернер<sup>682</sup>, М. Махмутов<sup>683; 684</sup>, Н. Оконь<sup>685</sup>, М. Фіцула<sup>686</sup> та ін.; активно досліджують її українські педагоги нового покоління<sup>687; 688; 689; 690</sup>.

<sup>678</sup> Мельничук, О. І. ред., 1977. *Словник іншомовних слів*. К. : УРЕ, с. 547.

<sup>679</sup> Кулик, О. М., 2008. Концепція прагматизму Джона Д'юї та її втілення в освітньому процесі: критичний аналіз. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 54, с. 70-75.

<sup>680</sup> Алексюк, А. М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Київ : Либідь.

<sup>681</sup> Атанов, Г. А., 2001. Моделирование учебной предметной области, или предметная модель обучаемого. *Education Technology & Society*, № 4(1), с. 111-124.

<sup>682</sup> Лернер, И. Я. 1974. *Проблемное обучение*. Москва : Знание.

<sup>683</sup> Махмутов, М. И. 1975. *Проблемное обучение*. Москва : Педагогика.

<sup>684</sup> Махмутов, М. И., 1984. Принцип проблемности в обучении. *Вопросы психологии*, № 5, с. 30-36.

<sup>685</sup> Оконь, В. 1990. *Введение в общую дидактику*. Перевод с польского Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина. Москва : Высш. шк.

<sup>686</sup> Фіцула, М. М. 2001. *Педагогіка*: навч. посібн. Київ : Академія.

<sup>687</sup> Голубева, М. О. та Єгорова, В. В., 2004. Порівняльний аналіз проблемного навчання та методу випадків і ситуацій. *Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Т. 33, с. 7-12.

<sup>688</sup> Кулик, О. М., 2008. Концепція прагматизму Джона Д'юї та її втілення в освітньому процесі: критичний аналіз. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 54, с. 70-75.

На сьогодні необхідність у проблемному навчанні обумовлена, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; по-друге, проблемним характером сучасного наукового знання; по-третє, проблемним характером сучасної людської практики, що набуває особливої гостроти в нинішньому нестабільному житті; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення, інтересу і волі, що формуються саме в проблемних ситуаціях<sup>691</sup>.

Одне із найповніших, на нашу думку, визначень проблемного навчання наводить Г. Селевко, зазначаючи, що це така організація навчального процесу, яка передбачає створення у свідомості тих, хто навчається, під керівництвом викладача проблемних ситуацій і організацію активної самостійної діяльності їх розв'язання. Проблемне навчання базується на створенні особливого виду мотивації – проблемної, тому потребує адекватного конструювання дидактичного змісту навчального матеріалу у вигляді ланцюжка проблемних ситуацій<sup>692</sup>.

Проблема в навчанні (проблемна ситуація) – це пізнавана трудність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Коли ще не існує наукового розв'язання проблеми, вона має об'єктивний характер. Коли, натомість, наукове розв'язання проблеми існує, а лише певна група студентів не знають шляхів його знаходження, то така проблема має суб'єктивний характер і є дидактичною (педагогічною). В. Ягупов під поняттям "дидактична проблема" розуміє "... організовану з певною метою, ясно визначену й усвідомлену теоретичну чи практичну трудність чи, водночас, як першу, так і другу, що потребують розв'язання, вивчення, дослідження"<sup>693</sup>. Правильно сформульована дидактична проблема, з одного боку, спирається на знання, якими володіють

<sup>689</sup> Селевко, Г. К. 2006. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х томах. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий.

<sup>690</sup> Янц, Н. Д., 2007. Генеза ідеї проблемного навчання у педагогічній науці. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*, № 9, с. 135-138.

<sup>691</sup> Шквир, О. Л., 2017. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Л. Г. Білий, гол. ред. *Інноваційні технології XXI ст.* : зб. наук. праць. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, с. 89-97.

<sup>692</sup> Селевко, Г. К. 2006. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х томах. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий.

<sup>693</sup> Ягупов, В. В. 2002. *Педагогіка* : навч. посібник. Київ : Либідь, с. 263.

студенти, а з іншого – допомагає визначенню певних прогалин у системі їхніх знань та їх усуненню.

А. Алексюк вирізняє змістовий та психологічний аспекти проблемної ситуації. Змістовий аспект полягає у наявності реальних чи уявних, діалектичних чи формально-логічних суперечностей щодо основних положень змісту навчального матеріалу. Психологічний аспект пов'язаний із рівнем підготовки, розвитком інтелекту, особливостями мислення окремого студента чи групи студентів<sup>694</sup>.

Г. Селевко виділяє три види проблемного навчання за змістом проблем, що вирішуються: наукова творчість – розв'язання наукових проблем, теоретичне дослідження, пошук і відкриття нового правила, закону, доведення; практична творчість – розв'язання практичних проблем, пошук правильного способу застосування відомого знання у новій ситуації, конструювання, винахідництво; художня творчість – художнє відображення дійсності на основі творчої уяви, яке включає гру, малювання, музику тощо<sup>695</sup>.

Заслужують на увагу результати проблемно-резервного аналізу технології проблемного навчання, здійсненого О. Гулай із метою з'ясування реального ефекту від упровадження технології проблемного навчання у закладах вищої освіти, а також певного прогнозу на майбутнє (додаток У).

Ми погоджуємося з перевагами, зазначеними дослідницею, однак маємо власну позицію щодо визначених нею деяких недоліків<sup>696</sup>, які прокоментуємо:

1. *Недостатньо ефективно для студентів із низьким базовим рівнем знань (особливо у коледжах).* Не погоджуємося з цією думкою, оскільки викладач, пропонуючи проблемне завдання, повинен урахувати реальний рівень знань студентів та їхні інтелектуальні можливості.

2. *Дає невисокий результат у процесі засвоєння нового матеріалу, коли самотійний пошук недоступний.* Якщо студенти, опинившись у проблемній ситуації, не змогли з неї вийти, викладач повинен сформулювати проблему, що

<sup>694</sup> Алексюк, А. М. 1998. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. Київ : Либідь, с. 345.

<sup>695</sup> Селевко, Г. К. 2006. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, с. 345.

виникла, вказати на причини, які привели до цього, і пояснити навчальний матеріал, необхідний для розв'язання запропонованого завдання.

3. *Захоплення "пошуком проблем" може привести до зниження теоретичного рівня навчального матеріалу та рівня знань студентів.* Проблемне навчання обов'язково передбачає вивчення нового теоретичного матеріалу з позиції його професійної або життєвої необхідності. Водночас, активна пізнавальна діяльність студентів сприяє усвідомленню та розумінню цих знань.

4. *Виключне значення мають особистісний підхід і майстерність викладача.* Це не є недоліком, це є професійною необхідністю. Упровадження кожної технології висуває низку вимог до педагогічної майстерності викладача, серед яких щодо проблемного навчання виділимо такі: здатність до пошукової співпраці, дослідно-експериментальної роботи; інноваційний стиль мислення; дослідницька культура; прагнення пробудити майбутнього вчителя до пошукової праці.

У вищій школі розрізняють такі форми проблемного навчання: проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти лише уявно підключаються до пошуку рішення; частково-пошукова діяльність у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів; самостійна дослідна діяльність, коли студенти самостійно формулюють проблему та розв'язують її (під час виконання курсової чи дипломної роботи) з подальшим контролем викладача.

В умовах критики лекційно-семінарської системи навчання зростають вимоги до їх проведення. На нашу думку, саме проблемне навчання трансформує їх в ефективні форми організації навчання: проблемна лекція, проблемний семінар. Зупинимося на висвітленні особливостей *проблемній лекції*. До найважливіших розпізнавальних особливостей лекції проблемного характеру відносяться наявність проблемних ситуацій, розкриття суперечливих тенденцій; постановка перед аудиторією проблемних запитань; участь слухачів у вирішенні проблем на лекції

<sup>696</sup> Гулай, О. І., 2009. Перспективи впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Вип. 3 (56), с. 170-178.

(очевидна активність аудиторії, співпереживання, участь у відповідях на запитання, елементи дискусії); оформлення кінцевих висновків на основі доказового аналізу різних поглядів при вирішенні проблем, що розглядаються<sup>697</sup>.

Заслуговує на увагу структура проблемної лекції, яку пропонують П. Підласий, Л. Фрідман та М. Гарунова (додаток Ф)<sup>698</sup>. Керуючись рекомендаціями вчених нами було проведено низку таких занять. Розглянемо приклад проблемної лекції, проведеної на бакалаврському рівні вищої освіти в процесі викладання курсу логіки, зокрема вивчення теми "Основні закони логіки". На початку лекції ми зазначили, що нещодавно перевіряли курсову роботу студента і зіткнулися з такою проблемою: студент, розкриваючи сутність питання "форми роботи школи із сім'єю", висвітлив сутність сімейного виховання та думки класиків педагогічної думки про значення сім'ї у вихованні дітей. Далі ми поставили низку запитань до аудиторії студентів:

1. Чи логічною була відповідь студента? Чому?
2. Який закон логіки було порушено?
3. Яку логічну помилку було допущено?

Спираючись на попередні знання з теми "Предмет та значення логіки", студенти змогли дати відповідь тільки на перше питання. Водночас ми зазначили, що наприкінці вивчення нової теми студенти вже зможуть дати відповіді на інші питання. Після викладу лекційного матеріалу ми підбили підсумки та нагадали проблему. Студенти визначили, що таким законом логіки є закон тотожності, пояснили чому та назвали основну логічну помилку студента. Далі міркували про те, де вони зможуть отримати знання використовувати на практиці.

Однак не завжди тема лекційного заняття є такою, що дає можливість сформулювати загальну проблему, яка буде вирішуватися протягом усього заняття. Окрім того, студенти початкового рівня вищої освіти часто не готові впродовж усієї лекції працювати над пошуком вирішення загальної проблеми. Тому ми практикуємо створення проблемних ситуацій на основі окремих питань із лекції. Для того, щоб

<sup>697</sup> Манько, В. М., 2005. *Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва*. Доктор наук. Київ : Національний аграрний університет, с. 302.

<sup>698</sup> Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. Київ : Знання с. 125.

студенти були постійно сконцентровані на певній проблемі і "не загубили" у викладі лекційного матеріалу основних ідей, ми пропонуємо студентам у вигляді таблиці занотовувати проблемні питання та відповіді на них. У кінці заслуховуються записані ними думки та формулюється загальний висновок із проблеми<sup>699</sup>.

За нашими дослідженнями, поєднання проблемного викладу матеріалу з інтерактивними методами навчання дає позитивні результати. Опитування студентів та викладачів свідчать, що систематичне проведення таких лекцій підвищує пізнавальний інтерес до дисципліни, що викладається; посилює активність студентів у сприйманні матеріалу, він ґрунтовніше осмислюється і краще запам'ятовується; розвиває дослідницьку культуру майбутнього вчителя, наукове та творче мислення; формує професійний світогляд у майбутніх фахівців; розвиває здатність людини приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях.

Саме постановка перед студентами проблем, із якими їм доведеться зустрічатися в майбутній професійній діяльності, надає процесу навчання професійної спрямованості, особистісного сенсу та викликає потребу в пошуковій діяльності.

Можливості застосування проблемного навчання на семінарських заняттях (*проблемний семінар*) значно більші, аніж на лекціях. Студенти і викладачі стають рівноправними партнерами процесу навчання. О. Гулай зазначає, що формулювання проблеми в основному залишається за викладачем, а студенти здійснюють інші етапи дій під час вирішення проблемної ситуації. У цьому випадку роль викладача – керувати загальним ходом вирішення проблемної ситуації і своєчасно надавати допомогу<sup>700</sup>. В. Галузинський та М. Євтух наводять такі види діяльності викладачів і студентів під час проблемного семінару, коли студенти самі визначають проблему (табл.4.3).

<sup>699</sup> Шквир, О. Л., 2017. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Л. Г. Білий, гол. ред. *Інноваційні технології XXI ст.* : зб. наук. праць. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, с. 89-97.

Таблиця 4.3

**Види діяльності викладачів і студентів під час проблемного семінару**

<i>ВИКЛАДАЧ</i>	<i>СТУДЕНТ</i>
Перевіряє рівень готовності групи до семінару, в разі невиконання домашнього завдання окремими студентами дає їм певний термін для його виконання. Група в цей час виконує додаткове завдання, спрямоване на повторення й поглиблення матеріалу	Пред'являє викладачеві домашнє завдання (конспект, письмову роботу, реферат тощо), готується до виступу
У разі готовності студентів стисло повторює матеріал теми, наголошує на його вузлових питаннях	Відповідає на запитання викладача з основних положень теми
Пропонує студентам знайти ті питання, які становлять у цій темі проблеми (економічні, політичні, соціальні, педагогічні, технічні, технологічні, психологічні тощо)	Виконує самостійну письмову роботу щодо пошуку відповідних проблем або відповідає на усні запитання викладача
Читає записи (слухає відповіді), оцінюючи їх, пропонує студентам обрати одну з актуальних проблем для обговорення та розв'язання	Обирає спільно з іншими ту проблему, яка найбільш цікавить групу
Організовує обговорення обраної теми, з'ясовує її "вузли", на яких прагне зосередити увагу та кмітливість студентів	Бере активну участь в обговоренні та розв'язанні окремих "вузлових" питань проблеми, виступає з аргументами щодо їх логічного розв'язання
Підсумовує, а в разі неспроможності групи впоратись зі складною проблемою розкриває сутність підходу до її розв'язання, робить висновки на основі одержаних результатів, оцінює активність та кмітливість студентів балами	Завершує розв'язання проблеми, узгоджує своє рішення з думкою інших студентів, викладача, у разі розбіжностей власних думок з міркуваннями групи шукає нові засоби доказу своєї думки або погоджується з іншими

Керуючись вищезазначеним, нами було використано різні підходи до постановки проблем: на початковому рівні вищої освіти ми ставили проблемні питання перед студентами, на бакалаврському – поєднували постановку проблем як викладачами, так і студентами, на магістерському – частіше залучали студентів до

<sup>700</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ, с. 291.



визначення цікавих для них проблем. Зокрема, на початковому рівні проблемні питання, які ми ставили на семінарських заняттях зі спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі", мали у своїй структурі вихідну інформацію та питання-вимогу. Наприклад: "Чи є проведення педагогічних досліджень невід'ємною частиною педагогічного процесу в сучасній початковій школі?" У цьому запитанні міститься установка, згідно з якою дослідницька діяльність дійсно повинна бути елементом освітнього процесу, а невизначеність, сумнів, закладені в питанні, стимулюють студентів до роздумів<sup>701</sup>.

Інколи проблема формувалась не як запитання, а як теза. Наприклад: "Організація вивчення вчителем індивідуальних особливостей молодших школярів". У цьому випадку студентам пропонувалось підібрати методи, доцільні для такого вивчення.

На бакалаврському рівні вищої освіти у процесі спільної роботи щодо вирішення проблеми в навчальній аудиторії між учасниками навчального процесу встановлювалися діалогічні стосунки. Для них було характерним те, що кожен з учасників обговорення мав право висловити свою власну думку. Водночас свідомо культивувалася думка, що у розв'язанні педагогічних проблемних завдань немає і не може бути однозначного варіанта розв'язання, що сутність обговорення якраз і полягає в тому, щоб виявити різні погляди і пропозиції.

На магістерському рівні вищої освіти в процесі вивчення курсу "Актуальні проблеми початкової освіти" слухачам магістратури пропонувалось самостійно визначати проблемні питання з теми. Ті питання, які були цікавими для усіх, визначалися темами дослідницьких проектів. Так здійснювався взаємозв'язок проблемного навчання з проектною технологією.

Отже, визначені нами особистісно орієнтовані технології (інтерактивна, проектна та технологія проблемного навчання) спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця початкової школи і сприяють збагаченню його мотиваційної сфери, підвищенню рівня педагогічного мислення, дослідницьких знань та вмінь,

---

<sup>701</sup> Шквир, О. Л., 2017. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Л. Г. Білий, гол. ред. *Інноваційні технології XXI ст.* : зб. наук. праць. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, с. 89-97.

удосконаленню в цілому навчальної та науково-дослідної діяльності студента, що свідчить про їх високу ефективність.

### **4.3 Організація науково-дослідної роботи студентів в умовах ступеневої підготовки**

Одним із важливих засобів ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є *науково-дослідна робота* студентів. Ми погоджуємося з думкою Р. Куличенко про те, що науково-дослідна діяльність стає навчальним елементом та своєрідним тренінгом у процесі становлення і розвитку спеціалістів; вона сприяє втіленню пошукового підходу до їхньої діяльності, розвитку в них навичок побудови соціальних гіпотез, проектів, моделей; оволодіння принципами і методами цієї діяльності<sup>702</sup>.

Проблема залучення студентів до науково-дослідної роботи в процесі професійного становлення у педагогічній теорії розглядається з різних точок зору. Зокрема, представниками професійно-діяльнісного підходу (Б. Гершунський, Ю. Лавриков, С. Смирнова, П. Сигов, Л. Хейстер) окреслена проблема трактується з позиції того, що навчальна діяльність студентів повинна більш повно моделювати їх майбутню самостійну діяльність. Б. Гершунський зазначав, що набуття майбутніми фахівцями досвіду дослідницької праці може стати початком серйозних пошуків та перетворитися у справу всього життя<sup>703</sup>.

Згідно з С. Гончаренком, П. Олійник, В. Федорченко та ін. *головними завданнями науково-дослідної роботи* у закладі вищої освіти є такі: формування у студентів наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження; допомога студентам в оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у процесі розв'язання практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи; розвиток ініціативи, здатності

---

<sup>702</sup> Куличенко, Р. М., 1998. *Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России*. Доктор наук. Московский педагогический государственный университет.

застосовувати теоретичні знання у практичній роботі; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутніх фахівців; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених, дослідників, викладачів<sup>704</sup>.

Організація науково-дослідної діяльності студентів, маючи на меті формування соціально-професійної зрілості особистості, повинна ґрунтуватися на таких основних принципах з урахуванням специфіки науково-дослідної роботи:

1. *Принцип свідомої навчально-пізнавальної діяльності.* Науково-дослідна діяльність студентів повинна бути вмотивованою та спрямованою на діяльність особистості. Теорія мотивації, з одного боку, конкретизує знання про нерозривний зв'язок мотивів із свідомістю, з іншого – мотивів з дією. До навчальних закладів приходять навчатися особи, в яких мотивація до навчання не завжди виражена або недостатньо сформована. Завдання організації науково-дослідної діяльності – сформувати спонукальні мотиви до навчання, майбутньої професійної діяльності, надати поштовх для розвитку таких якостей особистості, як самоорганізація, цілеспрямованість, прагнення до самовираження.

2. *Принцип науковості навчання* є досить важливим в організації науково-дослідної діяльності студентів. Застосування цього принципу зобов'язує викладача вдосконалювати методику навчання, спираючись на наукові досягнення.

3. *Принцип наочності* базується на використанні під час науково-дослідної діяльності всіх способів сприйняття інформації студентом (слухового, зорового, тактильного).

4. *Принцип системності і послідовності* вимагає певної схеми організації науково-дослідної діяльності, що спирається на наявний досвід, знання, уявлення і навички. Комплекс знань, отриманий у процесі науково-дослідної діяльності, обов'язково повинен використовуватися на наступних етапах навчання.

5. *Принцип професійної спрямованості.* Він відображає зв'язок науково-дослідної діяльності студентів зі специфікою майбутньої професійної діяльності.

<sup>703</sup> Гершунский, Б. С. 1998. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва : Совершенство, с. 280-281.

<sup>704</sup> Гончаренко, С. У., Олійник, П. М., Федорченко, В. К. та ін. 2003. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навч. посіб. Київ : Вища школа.

Саме врахування цього принципу під час організації науково-дослідної діяльності є вирішальним у формуванні соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця та формуванні в особистості таких складових, як соціальна активність, соціальне самовизначення<sup>705</sup>.

6. *Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей* студентів передбачає можливість вибору студентами теми дослідження, розроблення індивідуального плану роботи.

У процесі науково-дослідної роботи студенти навчаються швидко адаптуватися в педагогічних ситуаціях, бачити проблеми, що виникають у педагогічній дійсності і, використовуючи сучасні технології, шукати шляхи оптимального їх вирішення; набувають нових професійних знань, критичного мислення, здатності генерувати нові ідеї, творчі думки; навчаються грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для вирішення проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, співставляти з аналогічними чи альтернативними варіантами вирішення проблем; установлювати статистичні закономірності; робити аргументовані висновки; використовувати отримані висновки), бути комунікабельними та контактним в різних соціальних групах.

До основних *напрямів науково-дослідної роботи* студентів відносяться такі:

– науково-дослідна робота, що є складовою навчального процесу і обов'язковою для всіх студентів (написання рефератів, виконання практичних та контрольних робіт, підготовка й захист курсових і дипломних робіт, виконання завдань дослідницького характеру під час виробничої практики на замовлення підприємств тощо);

– науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом, тобто участь у наукових гуртках, науково-практичних конференціях, виконанні госпрозрахункових наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр факультетів<sup>706</sup>.

Зупинимось детальніше на аналізі *навчально-дослідної діяльності* (перший напрям).

<sup>705</sup> Уйсімбаєва, Н., 2006. Науково-дослідницька діяльність як чинник зростання професійної компетентності. *Рідна школа*, квітень 2006, с. 3-6.

<sup>706</sup> Гончаренко, С. У., Олійник, П. М., Федорченко, В. К. та ін. 2003. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навч. посіб. Київ : Вища школа.

Згідно з П. Горкуненко, навчально-дослідна робота студентів – це вид творчої пізнавальної діяльності студентів, які під керівництвом викладача в межах навчального плану оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та вміннями їх застосування, знаннями й уміннями, необхідними для самостійного проведення наукового дослідження, розвивають свої творчі здібності та якості особистості<sup>707</sup>.

Як свідчить аналіз праць науковців (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, В. Кременя, А. Лігоцького, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої), навчальний процес у вищій школі все більш орієнтується на самостійний пошук студентами нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності<sup>708; 709; 710; 711; 712; 713; 714; 715; 716; 717</sup>.

Навчально-дослідна діяльності організовується викладачем і спрямована на пошук пояснення і доведення закономірних зв'язків і відношень, фактів, явищ та процесів, що експериментально спостерігаються або теоретично аналізуються. Під час такої роботи здійснюється інтенсивне оволодіння студентами методами наукового дослідження, розвиток педагогічного мислення, професійних інтересів.

Перевагами навчально-дослідної діяльності є те, що на її організацію і проведення не вимагається виділення спеціального часу. Крім того, навчально-

<sup>707</sup> Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 37.

<sup>708</sup> Андрущенко, В. П. 2000. *Історія соціальної філософії : (Західноєвропейський контекст)* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Тандем.

<sup>709</sup> Дубасенюк, О. А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка.

<sup>710</sup> Кремень, В. Г., 2001. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 року. *Освіта*, 10-17 жовтня, № 57/58, с. 5-8.

<sup>711</sup> Кремень, В. Г., 2003. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 6-16.

<sup>712</sup> Лігоцький, А. О., 1997. *Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект)*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>713</sup> Ничкало, Н. Г., 2001. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*: зб. наук, праць . Ч. I, с. 35-43.

<sup>714</sup> Ничкало, Н. Г. 2004. *Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий*. Київ : Науковий світ.

<sup>715</sup> Пуховська, Л. П. 1997. *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі спільність і розбіжності* : [монографія]. Київ : Вища школа.

<sup>716</sup> Сисоєва, С. О. 1998. *Педагогічна творчість* : [монографія]. Харків – Київ : Каравела.

<sup>717</sup> Сисоєва, С. О., 2001. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ. Ч. 1, с. 45-53.

дослідна робота дозволяє включати у творчий процес усіх студентів<sup>718</sup>.

До її форм відносимо підготовку рефератів, доповідей, дослідницьких проектів, виконання завдань під час педагогічної практики, курсові та дипломні роботи.

Для залучення студентів до навчально-дослідної роботи на лекціях, семінарських та практичних заняттях ми використовували такі педагогічні завдання: з добору педагогічної літератури за певною темою, складання анотацій окремих першоджерел, їх реферування; з узагальнення і систематизації знань, набутих з різних джерел (розроблення таблиць, схем); з добору методики і методів діагностики досліджуваного вміння, психологічного стану особистості; спрямованості на встановлення міжпредметних зв'язків (наприклад, розглянути характеристику якогось поняття або категорії, що дається у філософії, соціології, психології, педагогіці); визначення рівнів розвитку педагогічної спостережливості, уяви, мислення у молодших школярів; вивчення і діагностика якостей особистості; діагностики потреби у спілкуванні, здатності до самоуправління в спілкуванні; розроблення дослідницьких проектів.

Ці завдання носили професійно спрямований характер. Результати виконання таких завдань студенти оформляли у вигляді наукових рефератів, доповідей, повідомлень із педагогічних проблем, конспектів лекцій, рецензій, звітів тощо.

Зміст і структура навчально-дослідної роботи студентів визначалися наступністю її засобів і форм відповідно до логіки й послідовності навчального процесу, що зумовлювала поступове збільшення обсягу і зростання складності набутих знань, умінь і навичок. Складність змісту та методів дослідної роботи студентів залежала від етапу навчання.

Зокрема, на першому курсі у студентів були сформовані уміння аналізувати і конспектувати першоджерела, виділяти головне й другорядне в навчальному тексті, систематизувати навчальний матеріал. На другому курсі вони навчалися пояснювати і доводити причинно-наслідкові зв'язки явищ, порівнювати, узагальнювати, оцінювати педагогічні явища й факти. На третьому курсі майбутні вчителі засвоювали вміння рецензувати і реферувати, складати анотації, доповіді,

<sup>718</sup> Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання.

виступи, набули навичок добре орієнтуватися в довідковій і науковій літературі. На останніх курсах самостійна робота над темою дипломної роботи потребувала від студентів умінь практичної діяльності (експериментування, спостереження, моделювання, аналогія тощо)<sup>719</sup>.

Основними формами науково-дослідної (навчально-дослідної) роботи студентів є написання курсових та дипломних робіт, які мають індивідуальний характер з урахуванням рівня творчих можливостей та наукових здібностей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності<sup>720</sup>. Успішне виконання студентами курсових та дипломних робіт значною мірою залежить від вибору теми дослідження, уміння раціонально організовувати свою діяльність, розподіляти та планувати свій час.

Згідно з В. Берекою, процес виконання цих наукових робіт можна розглядати як сукупність етапів та послідовних дій викладача і студента за такою технологічною схемою: опис педагогічної ситуації, що відображає професійну спрямованість; осмислення ситуації, конкретизація задач; визначення програми дій та їх алгоритмізація; пошук інформації та її інтерпретація; вибір технологій; оброблення матеріалів; проектування форм; оформлення результатів та їх презентація<sup>721</sup>.

*Курсова робота* – це самостійне наукове дослідження студента з певної навчальної дисципліни, виконане відповідно до основних завдань і під керівництвом викладача (наукового керівника).

Метою курсової роботи є:

- закріплення, поглиблення й узагальнення знань з актуальних проблем початкової освіти;
- стимулювання до самостійного наукового пошуку;
- розвиток і вдосконалення вмінь самостійно та критично опрацьовувати наукові джерела, аналізувати перспективний педагогічний досвід, узагальнювати

<sup>719</sup> Шквир, О. Л., 2016. Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ПП Мошак М. І. Вип. 20, с. 197-202.

<sup>720</sup> Кричевский, В. Ю., 1980. *Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы*. Кандидат наук. Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена.

власні спостереження;

- формування вмінь застосовувати теоретичні знання для проведення педагогічних досліджень, вирішення конкретного фахового завдання, практично реалізовувати результати дослідження в самостійній педагогічній практиці, написанні методичних розробок;

- формулювання висновків, пропозицій та рекомендацій, уміння ефективно організовувати свою дослідницьку діяльність та оформляти її результати<sup>722</sup>.

У процесі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів курсові роботи виконуються на початковому та бакалаврському рівнях вищої освіти з певної навчальної дисципліни. Відповідно до навчального плану Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, студенти на початковому рівні пишуть курсові роботи з педагогіки, на бакалаврському рівні – з технології навчального процесу в початковій школі та технології виховного процесу в початковій школі.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка на бакалаврському рівні студенти виконують курсові роботи з педагогіки або психології, вивчають літературу і розробляють пропозиції, що містять елементи новизни, з теми роботи; узагальнюють передовий педагогічний досвід, застосовують емпіричні та математичні методи, інформаційні технології. Згодом ці елементи наукового пошуку мають бути розширені у дипломній роботі, адже саме це є свідченням здатності і підготовленості студента до теоретичного осмислення актуальності обраної теми, її науково-прикладного значення; виконання самостійного наукового дослідження і застосування отриманих результатів у практичній діяльності початкової школи.

*Дипломна робота* є завершальним етапом освіти випускника закладу вищої освіти, і як одна зі спеціальних форм наукової роботи має свої кваліфікаційні ознаки. Вона є однією із форм випускових кваліфікаційних робіт, передбачених у переліку атестаційних випробувань для випускників закладів вищої освіти. Дипломна робота є самостійним дослідженням, яке дає можливість робити висновки

---

<sup>721</sup> Берека, В. Є., 2008. В: А. Й. Сиротенко, ред. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ХГПА, с. 262.



про підготовку випускника до педагогічної діяльності, про рівень його відповідності вимогам кваліфікаційної характеристики фахівця. У процесі роботи над дипломною роботою студенти вдосконалюють свою теоретичну підготовку, систематизують наявні знання і практичні вміння, поповнюють їх власним педагогічним досвідом, намагаючись знайти найбільш оптимальні варіанти розв'язання проблеми шляхом дослідно-експериментальної роботи<sup>723; 724</sup>. У процесі написання дипломної роботи студенти вчаться використовувати методи науково-педагогічного дослідження в комплексі:

1-ий етап: теоретичне обґрунтування проблеми в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі (теоретичні методи дослідження);

2-ий етап: вивчення стану проблеми в практичній роботі (емпіричні методи дослідження); оброблення результатів емпіричного вивчення (математичні методи дослідження);

3-ій етап: розроблення та доведення ефективності методів, форм та засобів навчально-виховної діяльності (емпіричні та теоретичні методи дослідження).

Дипломні роботи виконуються на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти. Виконання такої роботи є не стільки вирішенням наукової проблеми, скільки свідченням того, що її автор навчився самостійно вести науковий пошук, бачити професійні проблеми і знає найбільш загальні методи та прийоми їх розв'язування<sup>725</sup>. Для дипломних робіт апробація отриманих результатів є обов'язковою. Студенти виступають на традиційних академічних читаннях, науково-практичних конференціях, які проводяться як в академії, так і за її межами.

Отже, дипломна робота виконується на якісно інших рівнях (теоретичному і практичному).

У ході нашого дослідження з'ясовано позитивний факт логічного продовження вивчення проблеми курсової роботи в контексті теми дипломної роботи. Тому, розробляючи тематику дипломних робіт, ми звертали увагу на те, що вона має не

<sup>722</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 299.

<sup>723</sup> Карамушка, Л. М. 2000. *Психологія управління закладів середньої освіти* : [монографія]. Київ : Ніка-Центр.

<sup>724</sup> Коханко, О. М. 2005. *Основи науково-педагогічних досліджень* : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Хмельницький : ХНУ.

<sup>725</sup> Коханко, О. М. 2005. *Основи науково-педагогічних досліджень* : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Хмельницький : ХНУ.

тільки відповідати спеціальності майбутнього фахівця, бути тісно пов'язаною з тематикою науково-дослідних робіт кафедри, інтересами початкової школи, на базі якої студент виконує дипломну роботу, але й бути пов'язаною з темами курсових робіт.

Наведемо приклади таких узгоджених тем курсових та дипломних робіт на бакалаврському рівні вищої освіти.

1. Особистісно орієнтовані технології навчання (курсова).
2. Засоби особистісно орієнтованого навчання у початковій школі (дипломна)
3. Ігрові технології навчання (курсова).
4. Організація ігрової діяльності на уроках початкової школи (дипломна).
5. Технологія створення ситуації успіху (курсова).
6. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів (дипломна).
7. Технологія колективних творчих справ (курсова).
8. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи (дипломна).
9. Проектна технологія навчання (курсова).
10. Умови організації проектної діяльності в початковій школі (дипломна).

Основні висновки курсових та дипломних робіт на бакалаврському рівні вищої освіти можуть слугувати вихідним матеріалом для творчого розроблення проблематики дипломних робіт на магістерському рівні, що є логічним продовженням цих напрацювань і передбачає глибше осмислення ідей, висновків, які збагачуються новими фактами, результатами спостережень, досвідом. Наведемо приклади тематики магістерських робіт за спеціальністю "Початкова освіта", узгоджених з вищезазначеними темами:

1. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до особистісно орієнтованого навчання.
2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання ігрових технологій.
3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до стимулювання

навчально-пізнавальної діяльності школярів.

4. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації колективної творчої діяльності.

5. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання проектної технології.

Керівництво науковими дослідженнями здійснювалося особисто студентами, а також викладачами кафедри педагогіки. Науковий керівник контролював виконання індивідуального плану підготовки курсової та дипломної роботи, узгоджував структуру і зміст дослідження, етапи його виконання. Значної ваги ми надавали практичній частині дослідження, яка має прикладний характер, містить опис застосування емпіричних методів дослідження та оброблення результатів за допомогою математичних і теоретичних методів дослідження.

Структура, зміст та оформлення курсових і дипломних робіт на різних ступенях вищої освіти мають багато спільного. Однак є й суттєві відмінності та особливості щодо структури, обсягу, наукового апарату, змісту, котрі слід урахувати як студентам, так і науковим керівникам у процесі написання та захисту курсових і дипломних робіт.

З метою допомоги студентам та керівникам достатньо швидко розібратися у специфіці написання цих видів робіт на кожному рівні вищої освіти, нами у співавторстві з Г. Дудчак було розроблено методичний посібник "Опорно-інструктивні матеріали до написання курсових та дипломних робіт". У ньому реалізовано інтегрований підхід до написання різних видів наукових робіт, а також принципи наступності, послідовності, доступності та наочності<sup>726</sup>.

Методичні рекомендації представлені у вигляді опорних схем, таблиць, тез, що значно прискорює та полегшує процес самостійної роботи студента з вивчення вимог до написання курсової або дипломної роботи і демонструє поступове ускладнення змісту, структури та обсягу написання наукових робіт відповідно до рівня вищої освіти (додаток X).

Важливим етапом був також захист наукових робіт – досить відповідальне

<sup>726</sup> Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт* : метод. реком. Хмельницький : ХГПА.

випробування для студентів, яке засвідчило їхнє уміння презентувати результати проведеного дослідження, визначити науково-понятійний апарат, новизну, теоретичне й практичне значення дослідження, показало ступінь володіння методами проведення педагогічних досліджень, уміння робити узагальнення і висновки, працювати з науковими джерелами, довідковою літературою.

Отже, важливим напрямом науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів була навчально-дослідна, що здійснювалась як на аудиторних заняттях, так і в процесі написання курсових та дипломних робіт. Організація такої роботи відповідала принципам професійної спрямованості, наступності, поступового зростання рівня самостійності. Виконання наукових робіт сприяло розвитку у студентів дослідницьких умінь і навичок, формуванню самостійності, творчого й критичного мислення, зацікавленості проблемами початкової освіти.

Другим напрямом науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів є *позанавчальна робота*, що є впорядкованою системою роботи пошукового характеру, має свою специфіку, відносну самостійність і власну логіку. Вона забезпечує взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і науково-дослідною роботою вишу. Одне із суттєвих її завдань полягає в підготовці майбутнього вчителя до реалізації свого "Я" шляхом урахування індивідуальних нахилів, наукових інтересів студентів, а також розвитку їхнього мислення, природженого потягу до творчої самореалізації. Позанавчальна робота ґрунтується на принципах самостійності і добровільності.

Аналіз науково-пошукової роботи студентів показав, що найбільш поширеними формами позанавчальної роботи є студентське наукове товариство, олімпіади, науково-практичні конференції, конкурси наукових робіт, наукові семінари, наукові гуртки.

*Студентське наукове товариство* (СНТ) – це громадське об'єднання, яке діє з метою координації, організаційного та науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю, створення сприятливих умов для розвитку і реалізації творчих здібностей студентів академії, залучення їх до активної пошукової діяльності в процесі навчання у закладі вищої освіти, участі у вирішенні актуальних

науково-педагогічних проблем. Членами СНТ є студенти та магістранти, які активно займаються науково-дослідною діяльністю. В основу організації науково-дослідної роботи членів СНТ був покладений метод проектів. Залучення студентів до їх розроблення давало можливість засвоювати практично всі аспекти дослідницької діяльності, оскільки у процесі їх виконання реалізовувався такий логічний ланцюжок: постановка проблеми → формування педагогічного завдання → прогнозувальний аналіз → підбір педагогічних засобів → реалізація → оцінювання ефективності педагогічних засобів → аналіз результатів → рефлексія. Перевагою цього методу є те, що навіть невдало виконаний проект мав позитивне педагогічне значення. Під час захисту проекту студенти детально аналізували логіку вирішення запропонованої проблеми, визначали об'єктивні та суб'єктивні причини, які викликали невдачі, пояснювали появу неочікуваних результатів. Розуміння й аналіз помилок створювали мотивацію для подальшої діяльності, посилювали особистісну зацікавленість нею. Така робота допомагала формувати у студентів адекватну самооцінку, розвивати професійну рефлексію<sup>727</sup>.

Поширеною формою позанавчальної науково-дослідної роботи є *науковий гурток*, що є творчою групою студентів, об'єднаних роботою над однією або декількома проблемами, які не включені в загальний навчальний план. Наукові гуртки поєднують студентів різних курсів і факультетів. Робота здійснюється під керівництвом досвідчених, висококваліфікованих викладачів закладу вищої освіти<sup>728</sup>. До прикладу, в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії на кафедрі педагогіки нами було створено науковий гурток "Дослідники проблем початкової освіти", який охоплював слухачів магістратури зі спеціальності "Початкова освіта".

Мета студентського наукового гуртка, роботу якого було організовано у позааудиторний час, полягала у дослідженні майбутніми вчителями актуальних проблем сучасної початкової освіти.

Ураховуючи, що динаміка змін у початковій школі збільшилась і теорія, яку

<sup>727</sup> Мартиненко, С. М., 2009. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 304-305.

вивчали студенти протягом 4-6 років, часто не відповідає новим реаліям, основними завданнями гуртка були визначені такі: вивчити концептуальні зміни в початковій освіті; з'ясувати психофізіологічні особливості сучасних молодших школярів; узагальнити передовий педагогічний досвід; донести результати досліджень до студентів випускних курсів: IV курсу ("молодший бакалавр") та VI курсу ("бакалавр").

Орієнтовну тематику засідань студентського наукового гуртка "Дослідники проблем початкової освіти" на 2016 – 2017 н. р. представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**План роботи студентського наукового гуртка "Дослідники проблем початкової освіти"**

<i>№ п/п</i>	<i>Тема засідання</i>	<i>Термін</i>
1.	Організаційне засідання. Визначення тематики засідань наукового гуртка	25.09.16
2.	Обговорення проекту Концепції Нової української школи	22.10.16
3.	Обговорення змін до вимог щодо оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів	26.11.16
4.	Етика педагогічної взаємодії вчителів та учнів як основа збереження здоров'я молодших школярів	17.12.16
5.	Інклюзивна освіта. Специфіка роботи з дітьми з особливими потребами	28.01.17
6.	Використання мультимедійних засобів в освітньому процесі початкової школи	25.02.17
7.	Організація проектної діяльності молодших школярів у сучасній початковій школі: позитиви та недоліки	25.03.17
8.	Обговорення Концепції патріотичного виховання. Шляхи та засоби патріотичного виховання молодших школярів	22.04.17
9.	Модель вчителя початкової школи	20.05.17

На заняттях гуртка активно обговорювались вищезазначені проблеми, які студенти самостійно досліджували впродовж місяця, вивчаючи їх сутність у сучасній науковій літературі, періодиці, опрацьовуючи твори педагогів-класиків, опановуючи наявний досвід роботи навчальних закладів із означених проблем.

<sup>728</sup> Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

Основними формами проведення занять гуртка були круглі столи та семінари, результати самостійної роботи гуртківці представляли у вигляді проектів, повідомлень та статей.

Така діяльність майбутніх учителів початкових класів сприяла розширенню їхніх уявлень про специфіку роботи вчителя початкової школи, формуванню умінь і навичок самостійної дослідницької діяльності, удосконаленню умінь і навичок організації самостійної роботи, умінь працювати з літературою, періодичними виданнями, в мережі Інтернет, розвитку пізнавальних мотивів та самостійності як якості особистості.

Після опрацювання певної теми члени гуртка організовували зустрічі зі студентами випускних груп, які відбувалися під час аудиторних (лекції, семінарські заняття) та позааудиторних занять (години спілкування) у формі відкритих засідань гуртка, круглих столів, мультимедійних презентацій тощо.

Окрім того, гуртківці організовували зустрічі студентів з учителями-практиками, під час яких обговорювались актуальні проблеми початкової освіти. Це сприяло розвитку у майбутніх учителів пізнавальних інтересів, потреби в знаннях, які будуть необхідні у майбутній професійній діяльності. Зустрічі проводились у формі круглих столів, з таких проблем: "Як уникнути перевантаження учнів?", "Основні шляхи збереження здоров'я молодших школярів", "Організація роботи з дітьми, які потребують особливої уваги", "Як удосконалити виховну роботу у початковій школі?".

У 2010 р. студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, які відвідували гурток "Дослідники ППО", були учасниками семінару Ш. Амонашвілі "Гуманно-особистісний підхід до дітей у освітньому процесі", під час якого ознайомилися з авторськими ідеями відомого педагога щодо організації навчально-виховної роботи, співпраці з учнями тощо. Під час семінару разом із учасниками лабораторії гуманної педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії студенти конспектували лекції видатного педагога, що лягло в основу створення посібника "Гуманно-особистісний підхід до дітей у освітньому процесі"<sup>729</sup>.

<sup>729</sup> Дудчак, Г. І., 2014. *Педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти учителів*. Кандидат наук. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Також раз на рік члени гуртка організовували та проводили науково-практичні студентські конференції на тему: "Проблеми початкової освіти: науковий пошук студентів", що стали традиційними на факультеті початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (додаток Ц). У кінці березня студенти запрошувались до участі у конференції з метою апробації результатів курсового або дипломного дослідження. Організація конференції здійснювалась за технологією колективної творчої справи. Члени гуртка розподілялись на групи, кожна з яких мала певну ділянку роботи: ведучі готували сценарій, консультанти визначали кращі студентські статті та допомагали їх авторам підготуватися до виступів, організатори готували мультимедійний супровід та аудиторію, інформатори робили оголошення в групах, фотографували та готували інформацію про проведену конференцію на сайт академії. На конференції заслуховувались доповіді студентів, проводилось тестування, організовувались дискусії, обмін думками та педагогічним досвідом, підбивались підсумки та визначалися перспективи подальших студентських наукових досліджень.

Значна увага приділялась проведенню *олімпіад та конкурсів*. На початковому етапі підготовки організовувались конкурси педагогічної майстерності, на бакалаврському – олімпіади з педагогіки, огляди наукових проектів, на магістерському – конкурси наукових робіт.

Отже, організація та проведення науково-дослідної роботи майбутніх учителів у навчальний і позанавчальний час створювали умови для розширення діапазону їхньої обізнаності з методикою проведення педагогічних досліджень у початковій школі, вироблення системи дослідницьких умінь і навичок.

#### **4.4 Формування готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень у процесі педагогічної практики**

Важливим педагогічним засобом ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень є педагогічна практика.

Проблему професійно-педагогічної практики у свій час досліджували



Е. Бондаревська, С. Кульневич, М. Дарманський<sup>730; 731</sup>. Організацію педагогічної практики відповідно до принципу інтеграції, що забезпечує формування творчої, всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця, висвітлювали В. Берека, Л. Машкіна, О. Савченко<sup>732; 733; 734; 735</sup>. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів в умовах ступеневої підготовки досліджували С. Майборода, Н. Дем'яненко, С. Сисоєва, Н. Казакова<sup>736; 737; 738; 739; 740</sup>.

Педагогічна практика студентів науковцями розглядається по-різному: як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (С. Гончаренко); як сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю в школі (О. Абдулліна, З. Васильєва); як складова психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями і навичками (Л. Комаровська, І. Харламов); як форма професійного навчання у закладах вищої освіти (Є. Барбіна, Н. Кічук, Р. Хмелюк, А. Щербаков); як засіб розвитку пізнавальної і творчої активності майбутнього вчителя (Л. Нечипоренко, Г. Троцько).

Особливо цікавою є усталена останнім часом позиція, яка змінює традиційний

<sup>730</sup> Бондаревская, Е. В. и Кульневич, С. В. 1999. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону.

<sup>731</sup> Дарманський, М. М. 2001. В: Н. Г. Ничкало, заг. ред. *Організація діяльності чотириступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту)*. Хмельницький : ХГПІ.

<sup>732</sup> Берека, В. С., 2007. Професійно-педагогічна практика майбутніх управлінців : основні принципи і технологія. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогіка*, № 8, с. 109-115.

<sup>733</sup> Машкіна, Л. А. 2001. *Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів : програма та метод. реком. щодо її реалізації*. Хмельницький : ХГПІ.

<sup>734</sup> Машкіна, Л. А. 2007. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики слухачів магістратури : метод. посіб. для слухачів магістратури*. Хмельницький : ХГПА.

<sup>735</sup> Савченко, О. Я., 2001. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Початкова школа*, № 7, с. 3-11.

<sup>736</sup> Майборода, С. В. 2000. *Державне управління вищою освітою в Україні : структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.)* : [монографія]. Київ : УАДУ.

<sup>737</sup> Дем'яненко, Н. М., 1999. *Загальнопедагогічна підготовка вчителя історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.)* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>738</sup> Сисоєва, С. О., 2001. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ. Ч. 1, с. 45-53.

<sup>739</sup> Казакова, Н. В., 2005. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

<sup>740</sup> Казакова, Н. В., 2004. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

погляд на педагогічну практику. Сутність її полягає в тому, що по-новому інтерпретується роль педагогічної практики та її організація – вже не як спосіб оволодіння традиційною педагогічною діяльністю, а як критичне усвідомлення, "внутрішня дискредитація рутинної педагогічної діяльності"<sup>741</sup>, стимулювання студентів до пошуку власних гуманістичних педагогічних рішень і дій.

Із цих позицій ми розглядаємо *педагогічну практику*, з одного боку, як важливу складову професійної підготовки майбутніх учителів, спрямовану на закріплення та поглиблення в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі; з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей, педагогічного мислення і професійної компетентності.

Як доводять спеціальні дослідження, педагогічна практика одночасно може мати як позитивні наслідки (розвивати інтерес до професії, фахові вміння, адаптувати до майбутньої професійної діяльності тощо), так і негативні – формувати внутрішні психологічні бар'єри, що провокують у студентів реакцію несприйняття школи, зокрема початкової, розчарування у виборі професії тощо<sup>742</sup>. Тому педагогічна практика займає важливе місце у професійній визначеності студента.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, протягом чотирьох років в умовах цілеспрямованого навчання і виховання забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, морально-етичний, мовленнєвий, естетичний, соціальний, емоційно-вольовий розвиток<sup>743</sup>. З погляду на це, педагогічна практика майбутнього вчителя початкової школи вирізняється специфікою діяльності: необхідністю врахування переваги почуттєвого сприйняття навколишнього світу дітьми над раціональним, інтенсивним мовленнєвим і емоційним розвитком учнів, сензитивністю та пластичністю дітей молодшого шкільного віку; набуттям дітьми нового статусу –

<sup>741</sup> Хвастунова, Н. М., 1999. *Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин*. Кандидат наук. Иркутский государственный педагогический университет.

<sup>742</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 307-308.

учнів; вагомістю авторитету особистості вчителя. Професійна діяльність учителя початкової школи характеризується багатопредметністю; необхідністю емоційного забарвлення в процесі оцінювання знань, умінь та навичок молодших школярів; необхідністю створення ситуацій успіху в процесі навчання і виховання; спрямованістю на формування базових навичок (читати, писати, рахувати, отримувати інформацію про навколишній світ), норм поведінки, умінь і навичок для подальшої неперервної освіти<sup>744</sup>.

Окрім того, за останні роки відбулися і продовжують відбуватися суттєві зміни в системі початкової школи. Педагогічна теорія, якою оволодівають студенти у закладах вищої освіти часто "не встигає" за практикою. Тому студентам, які проходять різні види педагогічної практики у початковій школі, необхідно бути готовими до вивчення інновацій, проведення педагогічних досліджень з метою забезпечення якості початкової освіти за нових умов<sup>745</sup>.

Ураховуючи причини та наслідки недостатнього рівня якості початкової освіти на сучасному етапі, нами були визначені шляхи її вдосконалення. Розуміння студентами-практикантами цих шляхів сприятиме їхньому ефективному входженню в майбутню професію.

1. *Якісна корекція змісту підручників для початкової школи.* Погоджуємося з думкою О. Савченко, що швидке і якісне підручникотворення є "проривною зоною" до нової якості сучасної початкової освіти<sup>746</sup>. Нові цілі початкової освіти, окреслені у Державних стандартах і програмах, зумовили зміни у відборі змісту нових підручників. Однак не відбулося зменшення обсягу готових знань на користь засвоєння дітьми способів учіння, набуття особистого досвіду творчої діяльності, зв'язку теорії з життям, очікуваного вчителями та батьками.

Від того, якими є мета і теорія відбору змісту, його структурування за освітніми галузями, предметами, наскільки точно він співвідноситься з потребами і

<sup>743</sup> Савченко, О.Я., 2008. Покликання початкової школи. *Початкова школа*, № 2, с.1-3.

<sup>744</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 306.

<sup>745</sup> Шквир, О. Л., 2016. Забезпечення якості початкової освіти майбутніми вчителями на педагогічній практиці. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії). Хмельницький : ХГПА, с. 245-249.

можливостями дітей конкретного класу, з потребами основної школи та дорослого життя, значною мірою залежить ефективність початкової освіти.

На нашу думку, сучасний учитель повинен не тільки відтворювати матеріал підручників, а має здійснювати його відбір та конструювання відповідно до основних рис логічного мислення (чіткість, послідовність, доказовість тощо), принципів навчання (доступність, зв'язок теорії з життям, послідовність, систематичність тощо), ідей диференціації (розроблення різнорівневих завдань) та здорового глузду. Він має розмірковувати над тим, як розкрити спільні та відмінні сторони основних понять, визначених програмою, причинно-наслідкові зв'язки між різними теоретичними поняттями, явищами, подіями, відповідно він має володіти аналітичними та конструктивними дослідницькими вміннями.

2. *Технологічність методики початкового навчання.* У нових навчальних програмах для початкових класів відбувається переорієнтація методики з опису процесу діяльності на процедури досягнення конкретного результату. Тому необхідно, щоб учитель, плануючи засвоєння того чи іншого матеріалу, глибоко обдумував, якої мети він має досягти та які саме способи приведуть учнів його класу до її досягнення, який зміст необхідно попередньо дібрати для цього, які діагностичні завдання підготувати, скільки треба часу, щоб пройти всі етапи навчання, як перевірити рівень досягнутого результату тощо. Завдання, за допомогою яких учитель має перевірити результати вивчення учнями теми, мають бути розроблені заздалегідь, ще на початковому етапі вивчення матеріалу (постановка мети та завдань) і увесь процес навчання має бути зорієнтований на їх якісне виконання (досягнення мети). Таким чином, учитель буде орієнтувати учнів на головне, економити їх час та сили<sup>747</sup>.

3. *Пошук і апробація інноваційних технологій, активних методів та форм.* Сьогодні не може існувати початкова школа без прагнення розвивати особистість дитини. Інша справа – яку педагогічну систему для цієї мети обирають учителі.

<sup>746</sup> Савченко, О.Я., 2008. Покликання початкової школи. *Початкова школа*, № 2, с.2.

<sup>747</sup> Шквир, О. Л., 2016. Забезпечення якості початкової освіти майбутніми вчителями на педагогічній практиці. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії). Хмельницький : ХГПА, с. 245-249.

Будь-які педагогічні новації повинні супроводжуватись захистом і гарантованим збереженням прав дитини на якісну освіту. Педагогічний результат необхідно зіставляти з тими зусиллями, якими він досягається, щоб запобігти загрозі перевантаження фізичних та інтелектуальних сил і емоційного стану дітей. Особливу увагу слід звертати на те, як новації вписуються в загальну систему роботи школи, чи дотримано наступність із подальшим навчанням. Не треба поспішати "вкласти" у дітей якомога більше, адже обсяги знань і поінформованість не гарантують розвитку і вихованості. Водночас, надмірне статичне, фізичне, розумове й емоційне навантаження провокує нервові зриви, агресію, депресію. Сучасні вихованці початкової школи – це покоління, яке народилося в умовах погіршення екології і поганого харчування, у багатьох сім'ях люди тривалий час перебувають в ситуації непевності, очікування змін, психологічного дискомфорту. Все це, безумовно, посилює потребу емоційного захисту дітей.

Погоджуємося з думкою О. Савченко, що у пошуку інноваційних технологій слід уникати голого дидактизму, прямого навчання. Натомість маємо спеціально створювати виховні і розвивальні ситуації, коли активно працюють моральні почуття, інтерес, мимовільна увага, пам'ять<sup>748</sup>.

*4. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя.* Професійний гуманний учитель – велика цінність для дитини, держави, батьків. Сьогодні робота вчителів початкової школи досить ускладнилася, на що ми неодноразово звертали увагу. А тому йому потрібно постійно навчатися технологічному підходу до навчання, вибору змісту освіти, активних форм і методів роботи на основі компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. Сучасний учитель початкових класів має бути дослідником: здійснювати пошук ефективних і водночас здоров'язберігаючих технологій. Винятково важливо розвивати готовність учителів до самостійного проведення у своєму класі досліджень якості досягнень учнів з різних аспектів, що буде сприяти самовдосконаленню вчителя; залучати дітей до самооцінної діяльності, привчати до складання "Освітнього портфоліо", що різними засобами характеризує їхні індивідуальні здобутки.

<sup>748</sup> Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*, № 8, с. 5-6.

Отже, практика початкової школи має свою специфіку зумовлену віковими особливостями дітей, функціональними обов'язками вчителя та концептуальними змінами, що відбуваються у її сфері.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури (О. Абдулліна, С. Архангельський, Ю. Бабанський, А. Вайсбург, А. Петров, М. Рубінштейн, О. Савченко та ін.) ми визначили *функції педагогічної практики* майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки (адаптаційна, виховна, діагностична, дослідницька, інтегративна, корекційна, комунікативна, конструктивно-організаторська, мотиваційно-стимулювальна, освітня, розвивальна)<sup>749</sup>. Акцентуємо увагу на *дослідницькій функції* (проведення педагогічних досліджень).

На підставі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень із проблем практичної підготовки майбутнього вчителя (З. Васильєва, С. Гончаренко, О. Мельник, О. Мороз, Р. Хмелюк, А. Щербаков та ін.) нами визначено *організаційно-методичні умови* проведення педагогічної практики в системі підготовки студентів до дослідницької діяльності:

- комплексна діагностика рівнів теоретичної та практичної підготовки студентів у контексті досліджуваної проблеми та врахування її результатів під час добору педагогічних завдань, визначенні форми звітності та контролю практичної діяльності майбутніх учителів;
- конструювання системи навчально-практичних різнорівневих дослідницьких завдань для студентів з високим, середнім і низьким рівнями готовності до проведення педагогічних досліджень;
- проведення настановчих конференцій з метою уточнення та конкретизації завдань практики;
- вибір бази практик із урахуванням можливостей вивчення студентами досвіду дослідницької діяльності вчителів;
- керівництво практикою викладачами закладу вищої освіти і

<sup>749</sup> Мартиненко, С. М. 2006. *Рекомендації з педагогічної практики студентів педагогічного факультету* : навч.-метод. посіб. 2-е вид., стер. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка.

кваліфікованими вчителями-класоводами;

- забезпечення емоційно-позитивної атмосфери спілкування між студентами, викладачами, вчителями, учнями та їхніми батьками;
- проведення студентами науково-методичних консультацій, систематичний контроль за виконанням завдань;
- залучення студентів до колективного обговорення й аналізу дослідницької діяльності;
- організація самоаналізу і самооцінювання рівня сформованості готовності студентів до проведення педагогічних досліджень;
- підсумки педагогічної практики, аналіз рівня готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень.

У процесі організації педагогічної практики важливе значення має *система завдань*, яку мають виконати студенти. Як відомо, завдання повинно поєднувати пізнавальний аспект навчання з практичним, змістовий – з процесуальним. Завдяки такому потенціалу система завдань виконує відразу декілька функцій: навчальну, тренувальну, контрольну та корекційну.

У процесі розроблення дослідницьких завдань ми дотримувалися таких положень: орієнтація студентів на формування емоційно-ціннісного ставлення та інтересу до проведення педагогічних досліджень; залучення студентів до вирішення дидактичних та виховних проблем; взаємозв'язок між теорією та практикою, набуття педагогічною теорією інструментального характеру відповідно до кожного рівня вищої освіти; поєднання завдань репродуктивного та проблемно-творчого характеру; диференційований підхід до вибору дослідницьких завдань; взаємодія між теоретичним навчанням, педагогічною практикою та науково-дослідною роботою студентів.

Розробляючи систему дослідницьких завдань, ми намагались надати їй педагогічної доцільності. Водночас, ми розуміли, що в основу розроблення будь-якої системи повинні бути покладені не лише загальна мета навчання, але й специфічні цілі окресленої системи. Тільки за такої умови система завдань не буде самоціллю, а стане ефективним дидактичним засобом, органічно інтегруючись у

навчальний процес<sup>750</sup>.

Основною метою розробленої системи завдань було формування у майбутніх учителів дослідницьких умінь і навичок, розвиток педагогічного мислення.

Ураховуючи зміст дослідницьких умінь (перелік їх був визначений у професіограмі вчителя-дослідника п. 2.5) та їх взаємозв'язок, нами визначено 3 групи дослідницьких завдань: діагностичні – гностичні – проектувальні, які можна використовувати на практиці різних видів.

*Діагностичні* завдання спрямовані на формування вмінь збору діагностичної інформації з використанням різноманітних емпіричних методів педагогічного дослідження.

*Гностичні* завдання мали на меті використання студентами теоретичних та математичних методів оброблення діагностичної інформації; формування вмінь аналізувати та інтерпретувати дані діагностичного вивчення школярів, передового педагогічного досвіду; оволодіння прийомами самоаналізу власної практичної діяльності.

*Проектувальні* передбачали формування у студентів умінь моделювати цілі, завдання, зміст, засоби освітнього процесу.

Відповідно, була розроблена *система різнорівневих серійних завдань*. До кожної серії входили завдання трьох типів, кожен із яких призначався для формування та відпрацювання у студентів певних груп дослідницьких умінь. Ці завдання укладалися для кожного рівня вищої освіти відповідно до кожного виду педагогічної практики.

Поєднання завдань у серію мало чітко встановлену логічну послідовність, за якої якість і обсяг виконання завдань одного типу були необхідною умовою для виконання наступних завдань. Водночас, сукупність дій студентів під час їх виконання становить діяльність, аналогічну дослідницькій діяльності вчителя початкових класів.

Поряд із якісними характеристиками системи завдань, які визначаються їх типом, необхідно окреслити також кількісні характеристики, до яких відносимо

<sup>750</sup> Мартиненко, С. М., 2009. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 311.



рівень складності завдань (тобто обсяг та інтенсивність діяльності, необхідної для їх виконання) і рівень взаємозв'язку їх компонентів. До кожного рівня сформованості дослідницьких умінь (репродуктивний, конструктивний, творчий) ми відносили серію завдань, що проектують виконання зразків діяльності на тому або іншому якісному рівні оволодіння вміннями. Відповідно, успішність виконання завдань певного рівня складності можна пов'язати з рівнем сформованості у студентів дослідницьких умінь<sup>751</sup>.

Зазначені характеристики завдань цікаві також своєю потенційною можливістю індивідуалізувати процес навчання, оскільки варіювання рівнями дає змогу підібрати складні завдання для студентів, які мають уже достатньо сформовані професійні вміння.

Розробляючи окреслені завдання, ми прагнули, щоб вони органічно поєднувалися із завданнями педагогічної практики закладів вищої освіти, в яких її організація і зміст базується на принципових для нас положеннях: зв'язок педагогічної практики з предметами психолого-педагогічного циклу; розвиток педагогічного мислення майбутнього фахівця; орієнтація на особистість студента, його можливості та інтереси; опора на реалії педагогічної дійсності; динаміка росту рівня самостійності студента впродовж усіх видів практики в умовах ступеневої підготовки<sup>752</sup>.

До кожного виду практики навчальним планом закладу визначені певні завдання дослідницького характеру, зорієнтовані на середній рівень студента. Ми доповнили їх гностичними та проектувальними завданнями і розробили систему різнорівневих завдань. Наприклад, на початковому рівні проводяться такі види педагогічної практики: практика з позакласної виховної роботи, літня педагогічна практика, пробні уроки в школі, практика "Перші дні дитини в школі", переддипломна педагогічна практика. Система завдань цього рівня спрямована на виконання типових завдань, передбачених для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності (табл.4.5).

<sup>751</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України, с. 312.

<sup>752</sup> Берека, В. Є., 2008. В: А. Й. Сиротенко, ред. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ХГПА, с. 254-255.

Таблиця 4.5

**Система різнорівневих дослідницьких завдань на початковому рівні  
вищої освіти**

<i>Види практики</i>	<i>Рівень</i>		
	<i>репродуктивний</i>	<i>конструктивний</i>	<i>творчий</i>
практика з позакласної виховної роботи	- вивчити вікові особливості учнів за допомогою спостереження; - визначити та описати особливості молодших школярів; - вивчити план виховної роботи вчителя та виписати перелік виховних заходів на семестр.	- вивчити вікові особливості учнів за допомогою спостереження та анкетування (анкету розробити самостійно); - зробити висновок (письмово) про особливості молодших школярів певного класу; - розробити перелік виховних заходів для певного класу на один семестр, урахувавши визначені особливості дітей.	- вивчити вікові особливості учнів за допомогою спостереження, індивідуальної бесіди та анкетування (питання розробити самостійно); - зробити висновок (письмово) про інтереси та потреби дітей; - розробити перелік виховних заходів для розвитку інтересів дітей певного класу.
літня педагогічна практика	- визначити одну дитину; - вивчити стан її здоров'я та індивідуальні особливості за допомогою спостереження та індивідуальної бесіди з дитиною (питання розробити самостійно); - розробити конспект заходу, який буде цікавий для цієї дитини.	- визначити одну дитину; - вивчити стан її здоров'я та індивідуальні особливості за допомогою спостереження, індивідуальної бесіди з дитиною та її батьками (питання розробити самостійно); - розробити перелік заходів, який буде доцільний для розвитку та виховання цієї дитини.	- визначити одну дитину; - вивчити стан її здоров'я та індивідуальні особливості за допомогою спостереження, індивідуальної бесіди з дитиною та її батьками (питання розробити самостійно); - розробити поради для педагогів щодо роботи з цією дитиною в дитячому таборі.
пробні уроки в школі	- провести спостереження пробних уроків; - проаналізувати їх, визначити позитивне і негативне (письмово); - зробити висновок щодо основних недоліків, які допускають практиканти (письмово).	- провести спостереження пробних уроків; - проаналізувати їх, визначити позитивне і негативне (письмово); - оцінити власну готовність до навчальної діяльності у школі (письмово).	- провести спостереження пробних уроків; - проаналізувати їх, визначити позитивне і негативне (письмово); - розробити поради для себе щодо покращання стану проведення пробних уроків (письмово).

Продовж. табл. 4.5

Види практики	Рівень		
	репродуктивний	конструктивний	творчий
практика "Перші дні дитини в школі"	- визначити дитину, яка важко адаптується до школи; - визначити за допомогою спостереження ознаки дезадаптації (письмово); - визначити за допомогою спостереження перелік дій вчителя щодо допомоги цій дитині (письмово).	- визначити дитину, яка важко адаптується до школи; - визначити за допомогою спостереження та індивідуальної бесіди з учнем причини дезадаптації (письмово); - оцінити дії вчителя щодо допомоги цій дитині (письмово).	- визначити дитину, яка важко адаптується до школи; - визначити за допомогою спостереження та індивідуальної бесіди з учнем та батьками причини дезадаптації (письмово); - розробити перелік дій щодо допомоги цій дитині (письмово).
перед-дипломна педагогічна практика	- вивчити стан активності дітей класу; - визначити за допомогою спостереження причини активності дітей (письмово); - оцінити власну педагогічну діяльність, з'ясувати, які ваші дії сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (письмово).	- вивчити стан активності дітей класу; - визначити за допомогою опитування учителів причини активності учнів (письмово); - розробити конспект заняття з використанням активних методів та форм роботи (письмово).	- вивчити стан активності дітей класу на ваших уроках; - проранжувати учнів класу за активністю (письмово); - визначити за допомогою спостереження, анкетування, індивідуальних бесід причини пасивності окремих дітей (питання розробити самостійно); - розробити конспект заняття з використанням активної педагогічної технології з метою залучення до роботи пасивних дітей.

На бакалаврському рівні вищої освіти впроваджуються такі види педагогічної практики: дослідницько-діагностична та переддипломна педагогічна. Система завдань цього рівня спрямована на оволодіння практичними уміннями і навичками проведення педагогічних досліджень, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю (табл.4.6).

Таблиця 4.6

**Система різнорівневих дослідницьких завдань на бакалаврському рівні  
вищої освіти**

<i>Види практики</i>	<i>Рівень</i>		
	<i>репродуктивний</i>	<i>конструктивний</i>	<i>творчий</i>
дослідницько- діагностична	<p>- вивчити за допомогою спостереження та опитування досвід вчителя класу з досліджуваної вами проблеми;</p> <p>- визначити та описати цікаві форми і методи роботи вчителя з теми вашої дипломної роботи;</p> <p>- підготувати конспект заняття вчителя, на якому він працює над вирішенням досліджуваної вами проблеми.</p>	<p>- вивчити за допомогою спостереження, опитування та вивчення шкільної документації досвід вчителя класу з досліджуваної вами проблеми;</p> <p>- провести опитування молодших школярів (бесіда, анкетування) з досліджуваної вами проблеми;</p> <p>- опитати батьків, психолога та інших учителів школи (на вибір студента) з досліджуваної вами проблеми;</p> <p>- описати та обробити отримані результати за допомогою математичних методів та зробити висновки про стан досліджуваної проблеми;</p> <p>- підготувати практичний матеріал (конспекти занять вчителя) з теми дипломного дослідження.</p>	<p>- за допомогою шкалування дослідити інтерес учителів школи до досліджуваної вами проблеми;</p> <p>- вивчити за допомогою емпіричних методів (спостереження, опитування, тестування, вивчення шкільної документації та учнівських робіт тощо) досвід вчителів школи, психолога, батьків (на вибір студента) з досліджуваної вами проблеми;</p> <p>- описати та обробити отримані результати за допомогою математичних методів;</p> <p>- зробити висновок (письмово) про стан досліджуваної проблеми, визначити позитиви, недоліки або труднощі;</p> <p>- підготувати практичний матеріал (конспекти занять вчителів школи) з теми дипломного дослідження.</p>

Продовж. табл. 4.6

Види практики	Рівень		
	репродуктивний	конструктивний	творчий
переддипломна педагогічна практика	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою спостереження, бесіди з учителем та аналізу шкільної документації урочний і позаурочний досвід роботи вчителя класу;</li> <li>- вивчити за допомогою спостереження індивідуальні особливості класу;</li> <li>- розробити і провести урочне і позаурочне заняття з використанням інноваційних педагогічних технологій (зазначити назву технологій).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою спостереження, бесіди з вчителем та аналізу шкільної документації урочний і позаурочний досвід роботи вчителя класу;</li> <li>- вивчити за допомогою спостереження та опитування індивідуальні особливості класу, скласти (письмово) його характеристику;</li> <li>- розробити і провести урочні і позаурочні заняття з використанням інноваційних педагогічних технологій (зазначити назву технологій).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою спостереження, бесіди з вчителем та аналізу шкільної документації урочний і позаурочний досвід роботи вчителя класу, досвід використання інноваційних педагогічних технологій;</li> <li>- вивчити за допомогою спостереження та опитування індивідуальні особливості класу, скласти (письмово) його характеристику;</li> <li>- розробити і провести урочні і позаурочні заняття з використанням інноваційних педагогічних технологій (зазначити назву технологій);</li> <li>- запропонувати шляхи вдосконалення освітнього процесу у початковій школі (письмово).</li> </ul>

На магістерському рівні вищої освіти впроваджуються такі види педагогічної практики: виробнича та асистентська. Система завдань цього рівня спрямована на оволодіння поглибленими практичними знаннями, уміннями та навичками дослідницької діяльності за обраною спеціальністю, здобуття загальних засад методології наукової та професійно-дослідницької діяльності, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру. Завдання, запропоновані студентам, мали ту ж логічну структуру, але суттєво відрізнялись за обсягом запропонованих дій, необхідних для виконання, і більшою самостійністю (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

**Система різнорівневих дослідницьких завдань на магістерському рівні  
вищої освіти**

<i>Види практики</i>	<i>Рівень</i>		
	<i>репродуктивний</i>	<i>конструктивний</i>	<i>творчий</i>
виробнича практика	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою бесіди стан написання студентом курсової або дипломної роботи;</li> <li>- допомогти з розробленням анкет і бесід для проведення дослідження в початковій школі;</li> <li>- спроектувати (письмово) такі дії студента щодо написання наукової роботи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою бесіди індивідуальні особливості студента, який пише наукову роботу;</li> <li>- вивчити зміст напрацювань студента з теми курсової або дипломної роботи, висловити поради (письмово);</li> <li>- допомогти студенту у підготовці опитувальників для проведення дослідження в початковій школі;</li> <li>- зробити висновки (письмово) про стан написання наукової роботи студентом.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою емпіричних методів дослідження індивідуальні особливості студента, який пише наукову роботу;</li> <li>- вивчити зміст напрацювань студента з теми курсової або дипломної роботи, окреслити допущені помилки (письмово);</li> <li>- допомогти студенту у виконанні завдань дослідницько-діагностичної практики;</li> <li>- зробити висновки про стан написання наукової роботи студентом, визначити позитиви, недоліки або труднощі (письмово).</li> </ul>
асистентська	<ul style="list-style-type: none"> <li>- провести опитування респондентів з проблеми магістерського дослідження;</li> <li>- зробити висновок про стан досліджуваної проблеми (письмово);</li> <li>- підготувати практичний матеріал (конспекти, фрагменти занять) з теми магістерської роботи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою емпіричних методів (спостереження, опитування, тестування, вивчення вузівської документації та студентських робіт тощо) стан досліджуваної проблеми магістерської роботи;</li> <li>- обробити результати дослідження за допомогою математичних методів дослідження;</li> <li>- зробити висновок (письмово) про стан досліджуваної проблеми, визначити позитиви, недоліки або труднощі;</li> <li>- підготувати практичний матеріал з теми магістерської роботи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вивчити за допомогою емпіричних методів стан досліджуваної проблеми магістерської роботи;</li> <li>- описати та обробити отримані результати за допомогою математичних та теоретичних методів дослідження;</li> <li>- підготувати відповідну наукову статтю.</li> </ul>

Процес і результати виконання студентами завдань педагогічної практики аналізувалися вчителями, методистом, студентами групи, самими майбутніми вчителями на індивідуальних методичних консультаціях, під час колективного обговорення, аналізу усних і письмових звітів.

У кінці кожного етапу підготовки майбутніх учителів проводилося анкетування серед студентів з метою з'ясування їхнього ставлення до проведення педагогічних досліджень та труднощів (додаток III). Аналіз результатів проведеного анкетування ретельно вивчався, коригувалися завдання на наступні види педагогічної практики.

У процесі експериментального дослідження нами було визначено ефективні форми організації педагогічної практики для кожного ступеня вищої освіти: "молодший бакалавр" (інструктаж з підготовки та проведення практики, виступи-зустрічі, групові та індивідуальні консультації, індивідуальні бесіди, уроки і позакласні заняття, колективне обговорення та аналіз роботи вчителя, обговорення та аналіз занять і уроків однокласників, самоаналіз уроку і заняття, розв'язування педагогічних задач, рольові та ділові ігри, інструктивно-методичні збори, семінари, конференції); "бакалавр", "магістр" (тренінги, диспути, науково-практичні конференції, творчі звіти з педагогічної практики, інноваційні уроки і позакласні заняття, ділові, імітаційні та рольові ігри).

Серед доцільних методів підготовки студентів до педагогічної практики на аудиторних заняттях виділено мікрОВикладання, розв'язування педагогічних задач, рольова гра ("молодший бакалавр"); моделювання фрагментів уроків та їх програвання, створення педагогічних ситуацій із власного досвіду практичної діяльності в школі, ділові ігри, дослідницькі проекти ("бакалавр", "магістр").

У процесі організації педагогічної практики нами був використаний і зарубіжний досвід, зокрема, концепція продуктивного навчання (Productive Learning), розроблена німецькими педагогами І. Бомом, Дж. Шнайдером<sup>753</sup>, яка базується на положенні про перехід діяльності учня зі шкільного до зовнішнього світу і може бути використана для організації педагогічної практики студентів. Її

ідея – виведення навчальної діяльності студентів у зовнішню професійну діяльність – може реалізуватися за допомогою технології організації творчих майстерень. С. Мартиненко головною перевагою педагогічних майстерень визначає перехід від навчально-пізнавальної діяльності – до професійної<sup>754</sup>. Майстерні традиційно використовуються у закладах вищої освіти сфери культури (театральних, виконавських, художніх). Останнім часом інтерес до цієї технології поширюється і в педагогічних закладах. З'явилися наукові дослідження, присвячені вивченню можливостей творчих майстерень у професійно-педагогічній підготовці вчителя<sup>755</sup>.

Ми організовували і проводили роботу в професійних майстернях досвідчених учителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів, які знаходяться недалеко від закладів вищої освіти, до яких уже з другого курсу прикріплялися студенти факультету початкової освіти (за власним бажанням). Постійне спілкування з учителем-майстром упродовж усього періоду навчання, під час усіх видів педагогічних практик давало можливість студентам бачити теорію на практиці, перейняти кращий досвід навчально-виховної діяльності, засвоїти роль та значення проведення педагогічних досліджень в системі роботи вчителя початкових класів, стимулювати студентів до пошуку власних гуманістичних ідей та рішень.

Продуктивність цієї технології організації педагогічної практики полягає в тому, що увага й активність студентів спрямовані не лише на вивчення окремих аспектів роботи вчителя, але й на оволодіння системою педагогічної діяльності, в якій визначальна роль належить дослідницькій діяльності. Однак режим роботи закладу вищої освіти та загальноосвітньої школи, відсутність матеріального стимулу у учителів створюють труднощі масового та систематичного залучення студентів до цієї технології. Вважаємо, що технологія організації творчих майстерень є перспективною за умови корекції навчальних планів дисциплін та різних видів педагогічної практики, зацікавленої співпраці початкової школи і закладів вищої

<sup>753</sup> Bohm, I. Schneider, I. 1995. *Productive Learning: an Educational Opportunity for Young People in Europe*. JPLE. Schibri. Berlin; Milow.

<sup>754</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.



освіти.

Таким чином, під час навчальної та виробничої практики кожний студент крім загальних завдань, передбачених програмою, виконував також завдання дослідницького характеру. Порядок виконання завдань відображувався в щоденнику та в окремому розділі звіту про проходження практики і використовувався під час підготовки доповідей на конференціях, інформаційних семінарах, написання курсових та дипломних робіт.

Така організація педагогічної практики надала можливість студентам розширити та накопичити досвід проведення педагогічних досліджень у початковій школі, вдосконалити дослідницькі вміння та навички. Розроблена нами система різнорівневих дослідницьких завдань, що відповідала принципам наступності, професійної спрямованості, професійної мобільності, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, дала можливість майбутнім учителям моделювати та відтворювати цілі фрагменти дослідницької діяльності вчителя; здійснювати рефлексивну оцінку своїх дій, поетапно оволодівати системою педагогічних мотивів, дослідницькою компетентністю відповідно до своїх можливостей. Важливе місце в системі практичної підготовки студентів займала інноваційна технологія організації педагогічної практики через творчі майстерні.

Для вдосконалення процесу проведення педагогічної практики розроблено методичний посібник для студентів спеціальності "Початкова освіта"<sup>756</sup>.

#### **4.5 Навчально-методичне забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень**

Реформування системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, підвищення ефективності такої підготовки до проведення педагогічних досліджень актуалізує проблему оновлення навчально-методичного забезпечення. Саме тому важливим є перегляд та модифікація змісту традиційних джерел знань –

---

<sup>755</sup> Головин, Г. В., 1997. *Педагогические мастерские как средство профессионально-личностной подготовки учителя*. Кандидат наук. Московский государственный педагогический университет.

підручників, посібників, методичних розробок. Долучення української вищої школи до Болонського процесу спрямовує викладачів до використання передових європейських дидактичних розробок у навчальному процесі, однак нехтувати напрацюваннями вітчизняних педагогів також не варто.

Основні засади організації навчального процесу у закладах вищої освіти є предметом вивчення багатьох провідних українських педагогів. Особливу увагу привертають дослідження з наукової організації навчально-виховного процесу у вищій школі, які здійснили А. Алексюк<sup>757</sup>, Я. Болюбаш<sup>758</sup>, С. Гончаренко<sup>759</sup>, О. Коваленко<sup>760</sup>, В. Луговий<sup>761</sup>, Л. Романишина<sup>762</sup>, М. Фіцула<sup>763</sup> та ін.

Особливості навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців різних профілів розглядають Р. Горбатюк<sup>764</sup>, В. Замороцька<sup>765</sup>, С. Кустова, Я. Рудик<sup>766</sup>, М. Паюл<sup>767</sup>, Т. Требіна<sup>768</sup> та ін. Однак закономірності створення навчально-методичного забезпечення процесу ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень потребують додаткових досліджень.

Динамічність педагогічного процесу досягається в результаті взаємодії трьох

<sup>756</sup> Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

<sup>757</sup> Алексюк, А. М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Київ : Либідь.

<sup>758</sup> Болюбаш, Я. Я. 1997. *Організація навчального процесу у вищих закладах освіти* : навч. посібн. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти. Київ : ВВП "КОМПАС".

<sup>759</sup> Гончаренко, С. У. 2008. *Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця : ДОВ "Вінниця".

<sup>760</sup> Коваленко, О. Е. 2005. *Методика професійного навчання* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Харків : НУА.

<sup>761</sup> Луговий, В. І. 1994. В: О. Г. Мороз заг. ред. *Педагогічна освіта в Україні: структура функціонування, тенденції розвитку*. Київ : МАУП.

<sup>762</sup> Романишина, Л. М., Островська, Н. Д. та Марчишин, С. М., 2010. Теоретичні основи неперервної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби: Електронне фахове видання*. [online] Вип. 5. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2010\\_5\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2010_5_14.pdf)> [Дата звернення 15.10.2015].

<sup>763</sup> Фіцула, М. М. 2001. *Педагогіка*: навч. посібн. Київ : Академія.

<sup>764</sup> Горбатюк, Р. М., 2010. *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут".

<sup>765</sup> Замороцька, В., 2010. Особливості навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти в сучасних вищих навчальних закладах України. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Вип. 50, с. 27-33.

<sup>766</sup> Кустова, С. та Рудик, Я., 2010. Наукове та методичне забезпечення професійної освіти в умовах інтенсифікації навчання. *Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 155, ч. 2, с. 122-130.

<sup>767</sup> Паюл, М. В., 2000. Підручник як засіб організації самостійної роботи учнів з математики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 2, с. 93-98.

<sup>768</sup> Требіна, Т. Ф., 2009. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки сучасних інженерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Вип. 5, с. 374-380.

його структур: педагогічної, психологічної та методичної<sup>769</sup>. Методична структура утворюється в процесі розділу педагогічних цілей на низку задач, що визначають послідовні етапи діяльності суб'єктів педагогічного процесу – викладачів та тих, хто навчається. Зміщення акцентів навчальної діяльності у бік самостійної роботи вимагає посилення уваги до якості навчально-методичного забезпечення кожної дисципліни<sup>770</sup>.

У процесі створення навчально-методичного забезпечення на кожному з етапів ступеневого навчання ми керувалися визначеними в моделі принципами навчання: наступності, професійної спрямованості, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, проблемності, професійної мобільності, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. Методичні розробки орієнтовані на забезпечення визначених педагогічних умов: активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності, поєднання індивідуальних форм діяльності з колективними.

Погоджуючись з О. Гулай, у складі навчально-методичного комплексу дисципліни, структуру якого зображено на рис. 4.2, виділяємо такі складові<sup>771</sup>:

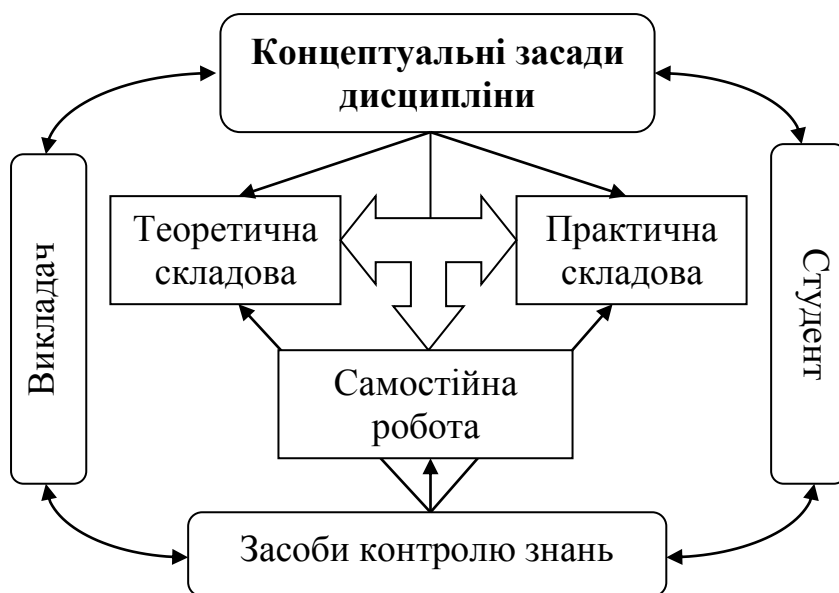


Рис. 4.2 Структура навчально-методичного комплексу дисципліни

<sup>769</sup> Столяренко, Л. Д. 2000. *Основы психологии*. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, с. 511.

<sup>770</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ.

<sup>771</sup> Гулай, О. І., 2012. Структура навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців у вищій школі. *Вестник СевГТУ*. Севастополь : Изд-во СевНТУ. Вып. 127: Педагогика, с. 6-10.

1. Концептуальні засади викладання дисципліни: навчальна програма і робоча навчальна програма курсу, які розкривають зміст та цілі дисципліни, тематичний план викладання (погодинний розподіл теоретичної і практичної складової), інформаційне забезпечення дисципліни; нормативно-правове забезпечення курсу (законодавчі та інструктивні документи).

2. Теоретична складова дисципліни: підручник (посібник); конспект лекцій; візуальний супровід курсу (перелік мультимедійних розробок, плакатів, таблиць, схем, макетів тощо); перелік рекомендованих літературних джерел.

3. Практична складова дисципліни: плани семінарських і практичних занять; методичні вказівки до виконання практичних робіт; збірники задач та вправ; ситуаційні завдання з окремих тем курсу; перелік наявного обладнання і матеріалів.

4. Забезпечення самостійної роботи над дисципліною: тематика рефератів, курсових та дипломних робіт; методичні рекомендації до виконання курсових та дипломних робіт, дослідницьких проектів; методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, які містять теоретичні пояснення, приклади розв'язання практичних завдань, завдання для самоперевірки (тести, питання, задачі), індивідуальні завдання з окремих тем для поглибленого вивчення дисципліни; довідкові матеріали для самостійної роботи.

5. Засоби контролю знань з дисципліни: методичні вказівки, питання та білети; пакет комплексних контрольних завдань для перевірки залишкових знань із дисципліни<sup>772</sup>.

Перенесення змісту професійної підготовки на рівень навчального матеріалу здійснюється у підручниках і посібниках, які мають забезпечити інформаційну, системотвірну, самоосвітню та розвивальну функції педагогічного процесу на кожному рівні ступеневої професійної освіти.

Л. Онищук зазначає, що педагогічні функції підручників ускладнюються й урізноманітнюються. Зокрема, реалізація інформаційної функції тісно пов'язана з дотриманням нормативної вимоги щодо наукового викладу змісту навчального матеріалу в поєднанні з його доступністю; формуванням ставлення суб'єктів учіння

до навчальної діяльності, що проявляється в їхніх емоціях і розкривається через сутність поняття "мотиваційна функція". Надзвичайно актуальною функцією підручника є функція управління засвоєнням знань та іншими компонентами змісту освіти. Це пояснюється тим, що сучасний підручник є прообразом, моделлю процесу навчання<sup>773</sup>.

Погоджуємося з думкою А. Литвин, що нехтування науковим підходом та методичними вимогами до побудови навчальної літератури приводить до погіршення її якості, викликає серйозні ускладнення в навчанні, плутанину в уявленнях студентів<sup>774</sup>.

Аналіз наявної дидактичної літератури щодо ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень свідчить про недостатнє навчально-методичне забезпечення такої підготовки. Тому виникла необхідність у розробленні як навчальних, так і методичних посібників.

Як зазначено у Наказі МОН України № 588 від 27. 06. 2008 р. "Щодо видання навчальної літератури для вищої школи", підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладання навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання. Навчальний посібник – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид навчальної книги. Структурна побудова навчальної книги має включати: зміст (перелік розділів); передмову (вступ); основний текст (виклад теоретичного матеріалу); питання (тести) для самоконтролю; приклади розв'язування типових задач, задачі для самостійного розв'язання, контрольні задачі; довідниково-інформаційні матеріали; список використаної та рекомендованої літератури; апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики).

Наведена структура використана нами під час створення навчальних посібників

<sup>772</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ.

<sup>773</sup> Онишук, Л. А., 2015. *Сучасний підручник – специфічна комплексна інформаційна модель освітнього процесу* : Міжнародна науково-практична конференція "Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи". Львів : Національний університет "Львівська політехніка", с. 101-102.

<sup>774</sup> Литвин, А. В. та Мамрич, С. А., 2003. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. Вип. 13, с. 61-65.

"Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика"<sup>775</sup> та "Актуальні проблеми початкової освіти", рекомендованого Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-8965 від 28. 05. 13 р.)<sup>776</sup>.

На підставі науково-методичних підходів до створення нових підручників<sup>777; 778</sup> й урахування специфіки підготовки майбутніх учителів початкових класів окреслимо основні риси сучасного підручника: системний підхід до відбору навчально-наукового матеріалу, логічна багатокомпонентна структура підручника; інтегративний характер навчально-наукової інформації, який відповідає навчальним, професійним та особистісним потребам суб'єктів навчального процесу; поєднання високого наукового рівня та доступності навчального матеріалу, його гуманістична спрямованість; урахування компетентнісного підходу до конструювання навчального матеріалу; спрямованість на організовану самостійну роботу студентів, забезпечення тих, хто навчається, необхідною додатковою інформацією; наявність електронних версій підручника, в тому числі мультимедійних<sup>779</sup>.

Зупинимося детальніше на структурі та змісті цих посібників. У навчальному посібнику "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика" висвітлені сутність значення та методи педагогічних досліджень у початковій школі<sup>780</sup>. Мета розроблення цього посібника – викликати професійний інтерес до проведення педагогічних досліджень у початковій школі, допомогти студентам оволодіти дослідницькими знаннями та вміннями. Необхідною умовою розроблення цього посібника є його доступність, зрозумілість для студентів у поєднанні з високим науковим рівнем викладеного матеріалу. Його можна використовувати в процесі керівництва науково-дослідною роботою студентів, у ході різних видів педагогічної практики студентів та викладанні таких курсів:

<sup>775</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

<sup>776</sup> Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

<sup>777</sup> Благодаренко, Л. Ю. та Шут, М. І., 2007. Методичні підходи до створення нового підручника з фізики. *Наукові записки*. Вип. 72. Серія: Педагогічні науки. Ч. 2. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, с. 17-21.

<sup>778</sup> Богданов, І. Т., 2008. Теоретичні засади організаційно-змістового наповнення підручника з електротехніки. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка*, № 14, с. 178-181.

<sup>779</sup> Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ.

<sup>780</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

"Загальні основи педагогіки" (початковий рівень), "Основи наукових досліджень" (бакалаврський рівень) і спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі". Посібник побудовано за кредитно-модульною системою відповідно до навчальної робочої програми, відповідно до якої у посібнику висвітлено чотири теми (модулі):

1. Педагогічне дослідження: суть, види. Логіка педагогічного дослідження.
2. Емпіричні методи педагогічного дослідження.
3. Теоретичні методи педагогічного дослідження.
4. Математичні та статистичні методи педагогічного дослідження.

До кожної теми подається план, список літератури, перелік питань для самостійної роботи та самоперевірки, теоретичний матеріал, тести та науково-педагогічні задачі. Кожна тема розпочинається з епіграфа класиків педагогічної думки, який вказує на важливість вивчення теми у майбутній професійній діяльності. План будь-якої теми включає не тільки загальні теоретичні питання, але й питання практичного застосування теорії в практиці сучасної початкової школи. Зауважимо, що теоретичні відомості містять мінімальну необхідну інформацію з теми. Чітка структура викладу кожної теми полегшує самостійну роботу студентів над підготовкою до занять, дозволяє використовувати посібник для дистанційного навчання.

У змісті матеріалу кожної теми виділено ключові слова, необхідні для засвоєння її змісту, використані схеми та таблиці для узагальнення основного теоретичного матеріалу, наведені приклади з практики роботи початкової школи.

Переконані, що можливості самостійної роботи визначаються рівнем розробленості апарату підручника для засвоєння навчального матеріалу (наявністю тестів, запитань і завдань для контролю і самоконтролю). Розроблені питання для самоперевірки студентів носять поступово ускладнюючий характер: від репродуктивних питань до творчих завдань. Розробляючи їх, ми керувалися таксономією мислення Б. Блума<sup>781</sup>.

Розробляючи завдання для самостійної роботи студентів, ми визначали за

важливе і вивчення студентами праць класиків педагогічної думки, педагогічної преси, державних документів про освіту, практики сучасної початкової школи, самооцінювання рівня готовності до проведення педагогічного дослідження, розроблення й упровадження матеріалів експериментального дослідження (бесід, анкет тощо), використання методів та методик науково-педагогічного дослідження.

Тести до кожної теми мали як відкритий, так і закритий характер і були спрямовані на перевірку основних теоретичних знань з теми.

Завершують вивчення кожної теми науково-педагогічні задачі, зміст яких пов'язаний із дослідницькою діяльністю учителя початкових класів. Вони сприяють розвитку мислення студентів, усвідомленню та закріпленню теоретичних знань, формуванню дослідницьких умінь.

У кінці посібника представлений предметний покажчик, який вміщує визначення основних понять навчального посібника, розміщені додатки: анкети, схеми, картки, методики, тести тощо, які можна використовувати у практиці сучасної початкової школи.

У навчальному посібнику "Актуальні проблеми початкової освіти" висвітлені проблеми початкової освіти в контексті модернізації шкільної і професійної освіти та представлені матеріали для організації проектної діяльності студентів<sup>782</sup>. Він адресований студентам, слухачам магістратури зі спеціальності "Початкова освіта", аспірантам та викладачам педагогічних закладів вищої освіти. Зокрема, ми використовували його при викладанні курсу "Актуальні проблеми початкової освіти" на магістерському рівні вищої освіти.

Мета курсу – ознайомити слухачів магістратури з актуальними проблемами початкової освіти, розвивати дослідницькі уміння та якості, комунікативну культуру, творчі здібності та логічне мислення.

Головними завданнями курсу є:

1. Ознайомити зі:
  - специфікою початкової школи відповідно до сучасних змін;

<sup>781</sup> Bloom, B. S. eds., 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York : Longman.

<sup>782</sup> Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.



- нормативно-правовими документами, які регламентують діяльність вчителя початкових класів;

- психофізичними особливостями учнів сучасної початкової школи;
- з різними категоріями дітей, які потребують особливої уваги;
- проблемами та перспективами виховання молодших школярів;
- шляхами вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів.

## 2. Оволодіти:

- технологією розроблення дослідницького проекту;
- методикою презентації результатів дослідницького проекту.

У навчальному посібнику представлено дидактичний матеріал із п'яти тем: "Специфіка початкової школи за сучасних умов", "Психофізичне здоров'я учнів сучасної початкової школи", "Діти, які потребують особливої уваги", "Особливості виховної роботи у початковій школі", "Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів".

В основу змісту цього посібника покладено ідею розвитку у майбутнього фахівця дослідницьких якостей та умінь. Тому за кожною темою заплановане розроблення студентами дослідницьких проектів за певною схемою.

Структура посібника має таку логіку: теоретичний блок, який вміщує план теми, ключові поняття, теми дослідницьких проектів, виклад основного матеріалу; практичний блок містить інструктивний матеріал щодо розроблення дослідницьких проектів; блок контролю та самоконтролю включає питання для самоперевірки знань студентів, розроблені відповідно до таксономії мислення Блума; тести та ключі до них.

Кожна тема розпочинається з епіграфа видатних педагогів, котрий визначає актуальність вивчення теми. Далі подаються плани вивчення теми, перелік основних понять, необхідних для засвоєння матеріалу теми, завдання для самостійної роботи студентів. Підбір основного теоретичного матеріалу здійснювався за принципами актуальності, науковості, доступності, професійної спрямованості, системності та врахування вікових особливостей студентів.

Кожна тема передбачає розроблення студентами дослідницького проекту. У

практичному блоці визначена мета, методи дослідження, напрями проекту, один із яких подається як зразок.

Блок контролю та самоконтролю містить питання для самоперевірки знань студентів із кожної теми та вміщує шість питань, складених, як було вищезазначено, за таксономією мислення Б. Блума.

До кожної теми розроблено тести та правильні відповіді до тестових завдань, які може використовувати викладач для письмового опитування студентів.

У кінці посібника подається бібліографічний список основної та рекомендованої літератури для поглибленого вивчення курсу "Актуальні проблеми початкової освіти". Далі вміщено предметний покажчик, в якому висвітлено визначення основних понять посібника; завершують посібник додатки: схема розроблення дослідницького проекту, приклади проектів до кожної теми тощо.

Перехід до кредитно-модульної технології викладання у вищій школі зумовив значне збільшення годин на самостійну роботу студентів, відповідно – скорочення аудиторних годин, у тому ж числі годин на керівництво курсовими та дипломними роботами. За результатами проведеного нами опитування, студенти в процесі написання наукових робіт значну перевагу надають компактним, лаконічним, невеликим за обсягом методичним (інструктивним) матеріалам, які дають їм можливість швидко розібратися та засвоїти особливості (структура, зміст, обсяг, вимоги до оформлення) написання наукової роботи в умовах ступеневої освіти. Тому виникла необхідність у розробленні методичного посібника "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт"<sup>783</sup>. Перевагою цього посібника є мобільність – можливість регулярного перевидання з урахуванням змін, редагуванням та доповненням актуальним матеріалом.

У навчальному процесі ми використовували цей методичний посібник на кожному рівні вищої освіти, оскільки студенти на початковому рівні пишуть курсову роботу, на бакалаврському рівні вищої освіти – і курсову, і дипломну роботу, на магістерському – дипломну роботу. Наукові роботи кожного рівня відрізняються і обсягом, і структурою, і змістом. Посібник побудований у вигляді

схем та таблиць, в яких подається основна інформація. Він складається зі вступу та трьох розділів:

1. Характеристика самостійної науково-дослідної діяльності студентів.
2. Загальні рекомендації до написання курсових та дипломних робіт в умовах ступеневої освіти.
3. Підготовка до захисту та захист наукової роботи.

Завершується посібник списком використаних джерел та додатками, у яких представлені приклади формулювання наукового апарату курсової та дипломної роботи на кожному рівні вищої освіти; зразки оформлення титульних сторінок до курсової та дипломної роботи; зразки оформлення наукової роботи; приклади обґрунтування актуальності дослідження проблеми; приклади оформлення таблиць, схем, літератури, додатків; приклад доповіді під час захисту наукової роботи тощо.

Зменшення кількості годин, відведених на керівництво різними видами практики, посилює важливість розроблення методичних рекомендацій до виконання завдань під час педагогічної практики. Крім того, за останні роки відбулися і продовжують відбуватися суттєві зміни в системі початкової освіти. Педагогічна теорія, якою оволодівають студенти у закладах вищої освіти, часто "не встигає" за практикою. Тому студентам, які проходять різні види педагогічної практики у початковій школі, необхідно проводити педагогічні дослідження з метою вивчення інноваційних змін, особливостей сучасних школярів та їхніх батьків, передового педагогічного досвіду; впровадження педагогічних технологій; дослідження актуальних педагогічних проблем.

Однак дослідницькі завдання, які виконують студенти під час різних видів практики, часто носять епізодичний характер, зорієнтовані на середнього студента, недостатньо формують гностичні і проектувальні уміння та розвивають педагогічне мислення.

Тому, з метою подолання вищевизначених недоліків, ми підготували методичний посібник "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких

---

<sup>783</sup> Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт* : метод. реком. Хмельницький : ХГПА.

завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики"<sup>784</sup>, який складається з трьох розділів і додатків. У першому розділі визначено види педагогічної практики на початковому рівні вищої освіти та висвітлено мету і завдання кожного з них; подано систему різнорівневих дослідницьких завдань до кожного виду практики. За таким принципом побудований другий і третій розділи посібника, зміст яких охоплює види практики на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти. Відповідно розділи мають такі назви: дослідницькі завдання для педагогічної практики на початковому рівні вищої освіти; дослідницькі завдання для педагогічної практики на бакалаврському рівні вищої освіти; дослідницькі завдання для педагогічної практики на магістерському рівні вищої освіти.

У додатках запропоновано матеріали, які допоможуть студентам здійснювати діагностичну, аналітичну та проектувальну діяльність.

Усі розроблені нами навчальні та методичні посібники ефективно використовуються як у паперовому, так і в електронному вигляді залежно від виду та форм навчальної діяльності студентів. Наприклад, на семінарських заняттях зручно використовувати паперові матеріали, тоді як у процесі самостійного опрацювання чи дистанційної форми навчання оптимальнішими є електронні форми навчальних та методичних посібників.

Погоджуємося із думкою О. Пономарьова, який визначає зміст, характер і спосіб викладу матеріалу в навчально-методичній літературі як перетин множин, що характеризують, по-перше, освітні потреби та інтереси студентів; по-друге, пізнавальні можливості й готовність студентів успішно оволодіти цим матеріалом; по-третє, інформаційне поле відповідної наукової дисципліни і його обсяг, необхідний для конкретної спеціальності, за якою навчаються студенти; по-четверте, кращі досягнення методики викладання цієї дисципліни. Завданням же розробників методичних матеріалів має бути пошук можливостей максимального розширення галузі перетину вказаних множин, насамперед, за рахунок її збільшення

<sup>784</sup> Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

в напрямі потреб та інтересів студентів і їхніх пізнавальних можливостей<sup>785</sup>.

Отже, для ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень нами було розроблено низку навчальних та методичних посібників: "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика", "Актуальні проблеми початкової освіти"; "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт", "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики".

Використання цілісного системно організованого комплексу навчально-методичного забезпечення на кожному рівні вищої освіти, що інтегративно поєднує різні форми і методи навчальної діяльності, допомагає реалізувати принципи наступності та послідовності навчання, уникнути дублювання змісту та методів підготовки, забезпечити високу якість ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

### Висновки до четвертого розділу

Важливим етапом дослідження стало розроблення й упровадження науково-методичних засад ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Встановлено, що загальним підходом у процесі формування ціннісно-мотиваційного ставлення до дослідницької діяльності є вибір активних методів і прийомів навчання, що дозволяють реалізувати особистісно орієнтований підхід до студентів. Запропонована система підготовки дала змогу відтворити предметний зміст дослідницької діяльності, розкрити її значення та професійну необхідність.

Оволодіння студентами когнітивним компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень здійснювалось засобами включення дослідницьких знань у зміст педагогічних дисциплін, педагогічні задачі дослідницького характеру, систему

<sup>785</sup> Пономарьов, О. С., 2008. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, № 9, с. 102-106.

питань для перевірки та самоперевірки знань студентів, самостійну роботу студентів.

Було встановлено, що значний потенціал у процесі підготовки майбутніх учителів мав включений до навчального плану авторський курс "Методика педагогічних досліджень у початковій школі", оскільки він створював оптимальні умови для інтеграції професійних знань, сприяв удосконаленню дослідницьких дій та відпрацюванню основних методів педагогічного дослідження.

Ефективному оволодінню когнітивним і ціннісно-мотиваційним компонентами готовності сприяли такі прийоми: "екзистенційний досвід студентів", "евристичний прийом", "прийоми порівняння", "конструювання правил", "висунення гіпотез", "прогнозування", "спростування", "педагогічних парадоксів і казусів".

Оволодінню операційно-діяльнісним компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень сприяли дослідницькі завдання – це завдання пошукового характеру, які дає викладач студенту для вирішення певної проблеми з метою поглиблення дослідницьких знань, формування дослідницьких умінь, розвитку самостійності, творчості та ініціативи. За кількістю учасників були використані індивідуальні, парні та групові дослідницькі завдання; за змістом – діагностичні, гностичні (аналітичні), проектувальні, конструктивні, організаторські.

Використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій визначено як важливий засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, оскільки вони характеризуються гуманістичною спрямованістю на творчий розвиток особистості. До них віднесено інтерактивну, проектну та технологію проблемного навчання.

Упровадження інтерактивної технології відбувалося шляхом взаємодії усіх учасників освітнього процесу, у якому і викладач, і студент були суб'єктами. Розроблені нами інтерактивні методи: "побудуй висновок", "перевір свої думки", "аналогія", "діалог", "критичний аналіз" тощо. застосовувались на лекційних та семінарських заняттях на різних етапах ступеневого навчання майбутніх учителів. Використання проектної технології здійснювалось шляхом допомоги студентам у розробленні та презентації власних проектів, зокрема дослідницьких. Застосування

технології проблемного навчання зумовило покращання таких чинників, як підвищення навчально-пізнавального інтересу до дисципліни, що викладалася; посилення активності студентів у сприйманні матеріалу, розвиток у них наукового, творчого мислення.

Доведено, що науково-дослідна робота студентів, яка моделює майбутню самостійну діяльність, є важливим засобом ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Визначено головні завдання, принципи та напрями науково-дослідної роботи. Керуючись принципами наступності, професійної спрямованості, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів були розроблені та впроваджені завдання для навчально-дослідної роботи студентів, тематика курсових та дипломних робіт, інструктивні матеріали до написання курсових та дипломних робіт у системі ступеневої освіти.

Педагогічну практику розглядаємо, з одного боку, як важливу складову професійної підготовки майбутніх учителів, спрямовану на закріплення та поглиблення в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі; з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти, формування у нього професійно значущих якостей, педагогічного мислення і готовності до дослідницької педагогічної діяльності.

Уточнено особливості педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи, зауважено на необхідності врахування в організації різних видів практики концептуальних змін у системі початкової школи.

У процесі організації педагогічної практики використано концепцію продуктивного навчання, провідною ідеєю якої є виведення навчальної діяльності студентів у зовнішню професійну. Розроблена системи різнорівневих дослідницьких завдань сприяла створенню умов для формування й удосконалення професійної компетентності майбутніх учителів.

Розроблено навчально-методичне забезпечення ступеневої підготовки

майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Для студентів початкового та бакалаврського рівнів вищої освіти створений навчальний посібник "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика", в якому представлена система дослідницьких знань, завдань та науково-педагогічних задач. Для студентів магістерського рівня розроблено навчальний посібник "Актуальні проблеми початкової освіти", в якому представлені матеріали для організації проектної діяльності студентів.

Для організації самостійної науково-дослідної роботи студентів на кожному рівні вищої освіти було розроблено методичний посібник "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт". З метою здійснення дослідницького підходу під час різних видів педагогічної практики на початковому, бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти було розроблено методичний посібник "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики", в якому подано систему різнорівневих дослідницьких завдань.

Використання комплексу навчально-методичного забезпечення на кожному рівні вищої освіти сприяло уникненню дублювання змісту та методів підготовки, забезпечило ефективність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [424; 425; 429; 431; 440; 445; 446; 449; 450; 451; 455; 508].



## РОЗДІЛ 5

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕОРЕТИЧНИХ ТА МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### 5.1 Програма та організація експериментальної роботи

Розроблена нами модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень стали основою для організації і проведення експерименту.

У науковій літературі педагогічний експеримент (від лат. *experimentum* – спроба, дослід) визначається як такий метод вивчення педагогічної дійсності, за допомогою якого дослідник активно і цілеспрямовано впливає на неї завдяки створенню штучних або використанню природних умов, необхідних для виявлення відповідної властивості<sup>786</sup>.

Педагогічне дослідження здійснювалось упродовж 2009 – 2018 рр. і включало чотири етапи експериментальної роботи: констатувальний, діагностичний, формувальний і контрольний (табл. 5.1).

На кожному з етапів ми використовували комплекс методів: теоретичних, емпіричних і математичних.

*Перший (констатувальний) етап* (2010 – 2011 рр.) експериментальної роботи складався з двох частин:

- аналіз стану традиційної підготовки до проведення педагогічних досліджень випускників факультетів початкової освіти (результати представлені в третьому розділі);
- виявлення рівня готовності вчителів сучасної початкової школи до дослідницької діяльності (результати представлені в третьому розділі).

---

<sup>786</sup> Дубасенюк, О. А. та Іванченко, А. В. 2003. *Практикум з педагогіки* : навч. посібник. Вид. 2-ге, доповнене і перероблене. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, с. 39.

Таблиця 5.1

**Програма експериментальної роботи**

<i>№ етапу</i>	<i>Назва етапу експериментальної роботи</i>	<i>Зміст експериментальної роботи</i>
1.	Констатувальний етап експерименту	Попереднє опитування студентів, викладачів, вчителів початкових класів щодо стану традиційної підготовки студентів до проведення педагогічних досліджень.
2.	Діагностичний етап експерименту	Виокремлення контрольних та експериментальних груп для проведення діагностики досліджуваної проблеми; з'ясування в цих групах стану підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень на початку експерименту.
3.	Формувальний етап експерименту	Упровадження в навчальний процес концептуальної моделі та навчально-методичного забезпечення рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.
4.	Контрольний етап експерименту	Перевірка ефективності запровадження розробленої моделі шляхом зіставлення діагностичних зрізів із використанням визначених критеріїв; аналіз результатів упровадження розробленої концептуальної моделі; узагальнення результатів формувального етапу експерименту.

На цьому етапі були використані такі методи дослідження:

– емпіричні: анкетування (див. додатки И, Л, М); бесіди з вчителями, студентами, викладачами педагогічних закладів вищої освіти; вивчення навчальних планів, робочих програм навчальних дисциплін і різних видів педагогічної практики;

– теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення;

– математичні: метод полярних профілів, методика Н. Кузьміної та В. Ядова.

Було опитано 332 студенти випускних груп, 426 учителів початкових класів і 34 викладачі (результати представлені в третьому розділі).

Протягом 2011 – 2017 рр. був проведений експеримент, який включав традиційні для педагогічного експерименту етапи: діагностичний, формувальний і контрольний.

Основна мета експерименту полягала в перевірці ефективності науково-

обґрунтованої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень шляхом розв'язання низки завдань:

- визначити вихідний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за традиційних умов (діагностичний етап експерименту);
- упровадити модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень (формувальний етап експерименту);
- проаналізувати результати діагностичного та формувального етапів експерименту (контрольний етап експерименту).

Для планування й реалізації педагогічного експерименту використано теоретичні й експериментальні дослідження Н. Білоцерківської<sup>787</sup>, В. Береки<sup>788</sup>, Г. Дудчак<sup>789</sup>, Л. Зданевич<sup>790</sup>, С. Мартиненко<sup>791</sup>, К. Фендрікова<sup>792</sup> та ін.

Відомо, що достовірність результатів експерименту залежить від якості вимірювання емпіричних даних, одержаних під час дослідження, а також від коректності теоретичних висновків, зроблених на підставі цих даних. У межах дослідження для найбільш об'єктивної характеристики якості вимірювання й інтерпретації емпіричних даних було використано критерій надійності інформації. За В. Загвязинським, Т. Климовою, Г. Саганенко показниками критерію надійності є обґрунтованість інформації – відсутність теоретичних помилок у вимірюванні; репрезентативність інформації – відсутність помилок у відборі груп студентів для дослідження; усталеність інформації – відсутність випадкових помилок вимірювання; правильність і точність інформації – відсутність систематичних помилок вимірювання<sup>793; 794; 795</sup>.

<sup>787</sup> Білоцерківська, Н. Г., 2009. *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Кандидат наук. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

<sup>788</sup> Берека, В. Є., 2008. В: А. Й. Сиротенко, ред. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ХГПА.

<sup>789</sup> Дудчак, Г. І., 2014. *Педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти учителів*. Кандидат наук. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

<sup>790</sup> Зданевич, Л. В. 2013. *Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми : теорія і методика* : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>791</sup> Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

<sup>792</sup> Фендріков, К. М., 2017. *Реалізація професійно-педагогічного потенціалу преси у процесі фахової підготовки майбутніх учителів*. Кандидат наук. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

<sup>793</sup> Загвязинский, В. И. 1981. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва : Педагогика.

<sup>794</sup> Климова, Т. Е., 2001. *Развитие научно-исследовательской культуры учителя*. Доктор наук. Оренбургский государственный педагогический университет.

Експеримент здійснювався на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів на базі дев'ятого класу за початковим, бакалаврським, магістерським рівнями вищої освіти. До експерименту було залучено 420 студентів. Експеримент також відбувся на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, Рівненського державного гуманітарного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, які здійснюють підготовку вчителів початкових класів на базі одинадцятого класу за бакалаврським і магістерським рівнями вищої освіти. До експерименту було залучено 170 студентів. Зазначимо, що експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та перебігу освітнього процесу.

Метою *діагностичного етапу експерименту* було з'ясування вихідного рівня якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Реалізація мети вимагала вирішення таких завдань: сформувати експериментальну й контрольну групи студентів (ЕГ, КГ); уточнити діагностичний інструментарій для вимірювання рівня підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень.

На основі розробленої критеріальної бази (п. 3.5) за допомогою комплексної діагностики визначали вихідний рівень якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у ЕГ та КГ<sup>796</sup>.

Усього до експерименту було залучено 590 студентів. Важливим було дотримання кількісної та якісної репрезентивності під час відбору експериментальної і контрольної груп. Експериментальну групу склали 293 студенти, контрольну – 297.

На діагностичному етапі експерименту ми використали низку методів педагогічного дослідження: спостереження, анкетування, бесіду, вивчення

<sup>795</sup> Саганенко, Г. И. 1983. *Надежность результатов социологического исследования*. Ленинград : Наука.

продуктів діяльності (творчих робіт, педагогічних задач, дослідницьких завдань), методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента).

Для оцінювання якості підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень було визначено критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень (п. 3.5).

Насамперед, нами проводилось цілеспрямоване педагогічне спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, у процесі якого ми з'ясували:

- активність студентів педагогічного закладу вищої освіти в оволодінні дослідницькою діяльністю;
- характер прояву студентами дослідницьких знань й умінь;
- основні причини, що заважають повною мірою розвивати педагогічне мислення майбутніх учителів.

Також у процесі експериментальної роботи застосовували різні види анкет, творчі роботи, дослідницькі завдання та науково-педагогічні задачі, що дало можливість:

- з'ясувати ставлення майбутніх учителів до дослідницької діяльності як важливої складової професійної діяльності вчителя початкової школи (ціннісно-мотиваційний компонент готовності);
- виявити рівень сформованості дослідницьких знань і педагогічного мислення (когнітивний компонент готовності);
- виявити рівень сформованості дослідницьких умінь (операційно-діяльнісний компонент готовності).

Так під час вивчення ціннісно-мотиваційного компонента важливо було встановити рівень усвідомлення студентами значущості дослідницької функції в діяльності вчителя початкової школи, з цією метою студентам пропонувались анкети, що містила запитання такого змісту:

- Чи потрібні вчителю в його професійній діяльності педагогічні дослідження?

<sup>796</sup> Shkvyr, O. L., 2017. Preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches: the results of ascertaining stage of experiment. In: prof. PhDr. Zdeněk Ondřejek, DrSc, šéf.red. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. Praha : Publishing house Education and Science. NR 4 (40), pp. 52-57.

– Якими чинниками, на вашу думку, був викликаний інтерес до проведення педагогічних досліджень: практичною необхідністю чи модою на різні нововведення?

– Як ви розумієте висловлювання: "Не можна навчати дитину, не знаючи її здібностей?"

Також було запропоновано написати творчу роботу на тему: "Яким учителем я хочу стати?"

Про рівень сформованості мислення (когнітивний компонент готовності) зроблено висновок за результатами анкетування (додаток Щ) та вирішення науково-педагогічних задач. Студентам було запропоновано задачі приблизно такого змісту: "Анастасія, старанна і відповідальна учениця, відмінниця 3-Г класу. Але під час написання самостійних чи контрольних робіт вона стає неуважною, розгубленою, часто плаче.

– *Як за допомогою педагогічного дослідження можна визначити причини такої поведінки дівчинки?*

– *Яке значення мають педагогічні дослідження в діяльності вчителя початкових класів?"*

Щоб мати уявлення про "стартові" позиції, з яких студенти починають засвоювати операційно-діяльнісний компонент дослідницької діяльності, їм було запропоновано анкету (див. додаток Щ) та серію завдань, які вимагали виконання таких дій: установити причинно-наслідковий зв'язок між двома педагогічними фактами; відібрати із запропонованого набору педагогічних засобів найбільш оптимальні для конкретного учня, чия характеристика знаходилась у змісті самого завдання; на основі даних зробити висновок із діагностичного спостереження тощо.

Отримані в процесі діагностичного зрізу результати свідчили про те, що в цілому для студентів характерною була відсутність чітких уявлень про дослідницьку діяльність учителя, несформоване ставлення до неї. У більшій частини студентів було зафіксовано репродуктивний рівень сформованості дослідницьких знань та умінь<sup>797</sup>. Узагальнені дані вихідного зрізу подано в таблиці 5.2.

<sup>797</sup> Shkvyr, O. L., 2017. Preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches: the results of ascertaining stage of experiment. In: prof. PhDr. Zdeněk Ondřejek, DrSc, šéf.red. Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha : Publishing house Education and Science. NR 4 (40), pp. 52-57.

Таблиця 5.2

**Сформованість готовності студентів до дослідницької діяльності на  
початку експериментального навчання**

<i>Рівні готовності</i>		<i>Репродуктивний</i>				<i>Конструктивний</i>				<i>Творчий</i>			
		<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>	
		<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>
<i>Критерії готовності</i>													
Особистісно-мотиваційні	емоційний	223	75,1	226	77,1	44	14,8	41	14,0	30	10,1	26	8,9
	перспективний	235	79,1	234	79,9	41	13,8	35	11,9	21	7,1	24	8,2
	інтелектуальний	241	81,1	234	79,9	28	12,8	41	14,0	18	6,1	18	6,1
Когнітивно-дослідницькі	сформованість дослідницьких знань	247	83,1	246	84,0	32	10,8	32	10,9	18	6,1	15	5,1
	сформованість педагогічного мислення	261	87,9	264	90,1	27	9,1	23	7,9	9	3,0	6	2,0
Діяльнісно-творчі	сформованість дослідницьких умінь	264	88,9	264	90,1	21	7,1	18	6,1	12	4,0	11	3,8

Результати діагностичного експерименту засвідчили, що початковий рівень підготовки студентів ЕГ та КГ до проведення педагогічних досліджень характеризується практично однаковими параметрами і вимагає цілеспрямованої діяльності щодо її поліпшення. Так, більшість студентів, які брали участь у експерименті (85,6 % студентів експериментальної групи та 84,5 % – контрольної) продемонстрували репродуктивний рівень готовності до проведення педагогічних досліджень, тоді як 4,8 % студентів експериментальної групи та 5,4 – контрольної – творчий рівень (табл. 5.3).

Такі результати є очікуваними, оскільки процес підготовки до майбутньої професійної діяльності попереду: вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проведення наукових досліджень, участь у різних видах педагогічної практики тощо – все це буде сприяти поступовому переходу на вищі рівні готовності до професійної діяльності, зокрема до проведення педагогічних досліджень.

Таблиця 5.3

**Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень на початку експерименту**

Групи	Кількість студентів	Рівні					
		Репродуктивний		Конструктивний		Творчий	
		абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
ЕГ	293	251	85,6	28	9,6	14	4,8
КГ	297	251	84,5	30	10,1	16	5,4

Отже, підсумки вихідного зрізу дали можливість визначити об'єктивний стан сформованості основ дослідницької діяльності в студентських групах на початку експерименту і допомогли виробити тактику проведення формувального етапу експерименту.

На діагностичному етапі експерименту важливим було також перевірити однорідність ЕГ та КГ. Визначення правильності вибірки здійснювали за допомогою t-критерію Стюдента: було висунуто дві гіпотези: нульова ( $H_0$ ), згідно з якою різниця між підготовленістю студентів експериментальних і контрольних груп незначна, тобто вибірку здійснено правильно, і альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ), відповідно до якої різниця між групами чимала. Процедура перевірки висунутих гіпотез була такою:

1. Обчислюємо середнє арифметичне оцінювання рівня сформованості знань й умінь студентів експериментальних і контрольних груп.

2. Знаходимо відхилення кожного показника від середнього арифметичного  $(\bar{x} - x_i)$  та квадрат відхилення  $(\bar{x} - x_i)^2$  для обох груп.

3. Обчислюємо суму квадратів відхилень для експериментальних і контрольних груп  $\sum (\bar{x} - x_i)^2$ .

4. Знаходимо дисперсію для експериментальних і контрольних груп за формулою:

$$\sigma^2 = \frac{1}{(n-1)} \sum (\bar{x} - x_i)^2$$

5. Обчислюємо середнє квадратичне відхилення (стандартне відхилення), яке позначається літерою  $\sigma$  і обчислюється як корінь квадратний із дисперсії.

6. Знаходимо величини середніх помилок за формулою:  $m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$



7. Знаходимо значення t-критерію Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{\bar{x}_{\text{експ.}} - \bar{x}_{\text{контр.}}}{\sqrt{m_{\text{експ.}}^2 + m_{\text{контр.}}^2}}$$

У нашому випадку  $t=1,86$ .

8. Порівнюємо його з табличним, розміщеним у відповідних довідкових матеріалах<sup>798</sup>. Табличне значення  $t$  вийшло більшим ( $t_{\text{табл.}}=1,96$ ), ніж вираховане, а це означає, що вибір студентів для контрольних і експериментальних груп здійснено правильно на рівні значимості 5 % ( $p<0,05$ ). Отже, нульова гіпотеза доведена<sup>799</sup>.

Метою *формульовального етапу експерименту* було упровадження розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень протягом шести років навчання.

Реалізація мети вимагала вирішення таких завдань:

1. У КГ протягом шести років здійснювати підготовку майбутніх учителів за традиційною методикою викладання дисциплін.

2. У ЕГ поступово протягом шести років упровадити модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, використати підготовлене навчально-методичне забезпечення.

3. На основі розробленої критеріальної бази (п. 3.5) за допомогою комплексної діагностики визначити рівень якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень в ЕГ і КГ після завершення початкового, бакалаврського та магістерського етапів підготовки.

Під час експерименту було визначено правомірність застосування, дієвість і ефективність науково обґрунтованої концептуальної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. На цьому етапі проводився контроль упровадження розробленої моделі в ЕГ, коригувався зміст, форми і методи педагогічного процесу. У КГ освітній процес відбувався традиційно, відповідно до програм, передбачених навчальними планами педагогічних закладів вищої освіти.

<sup>798</sup> Годфруа, Ж. 1992. *Что такое психология*: В 2 т.: Т. 2: Перевод с французского. Москва : Мир.

На формувальному етапі експерименту застосовано низку методів педагогічного дослідження: анкетування, спостереження, метод вивчення продуктів діяльності, самоаналіз і самооцінку, метод експертних оцінок, математичні методи (метод полярних профілів, методика Н. Кузьміної та В. Ядова, розрахунок середньої арифметичної величини), метод математичної статистики (t-критерій Стюдента).

Для діагностики стану і вимірювань у ціннісно-мотиваційному компоненті використовувалось анкетування, яке передбачало дослідження інтересу до зазначеного аспекту підготовки, визначення емоційного ставлення студентів до проведення педагогічних досліджень (емоційний критерій). Для виявлення ціннісних пріоритетів, установок на оволодіння дослідницькою діяльністю, розуміння її мети і завдань, усвідомленості її значущості в діяльності сучасного вчителя (перспективний критерій) застосовувався метод творчих робіт. Спостереження дали змогу виявити рівень активності, цілеспрямованості студентів у засвоєнні методів проведення педагогічних досліджень; бажання якомога повніше оволодіти нею; рівень самостійності у виконанні завдань (інтелектуальний критерій).

Про зміни в когнітивному компоненті ми робили висновки на основі аналізу успішності під час розв'язання педагогічних задач, результатів тестування й анкетування. Визначення рівня оволодіння студентами операційно-діяльнісним компонентом проводилося шляхом використання дослідницьких завдань, які, крім навчальної і корекційної, виконували в дослідженні контрольно-діагностичну функцію. Для оцінювання рівня оволодіння методами педагогічного дослідження дій у процесі педагогічної практики використовувався метод педагогічного спостереження та анкетування.

Діагностичний інструментарій залишався постійним упродовж усієї експериментальної роботи, зазнавав змін лише зміст тестів і дослідницьких завдань.

Контрольні зрізи здійснювалися тричі (наприкінці навчання студентів на кожному рівні вищої освіти), за допомогою чого аналізувалися та порівнювалися

<sup>799</sup> Shkvyr, O. L., 2017. Preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches: the results of ascertaining stage of experiment. In: prof. PhDr. Zdeněk Ondřejek, DrSc, šéf.red. Středoevropský věstník pro vědu a výzkum. Praha : Publishing house Education and Science. NR 4 (40), pp. 52-57.

результати підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень в контрольних та експериментальних групах.

На *четвертому (контрольному) етапі педагогічного дослідження* (2017 р.) здійснювалися аналіз, порівняння й узагальнення результатів експериментально-дослідної роботи як до експерименту, так і після нього за допомогою апарату математичної статистики. Це дало можливість порівняти вихідні та прикінцеві характеристики процесу підготовки, довести ефективність запровадження запропонованої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На цьому етапі використанні такі методи дослідження, як якісно-кількісний порівняльний аналіз, узагальнення, методика О. Смирнова, непараметричний  $\chi^2$  – критерій Краскелла-Валліса.

На основі використаних методів дослідження сформульовані загальні висновки і рекомендації щодо впровадження теоретичних і практичних результатів дослідження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти, визначені перспективи подальших наукових пошуків у сфері досліджуваної проблеми.

## **5.2 Поетапне впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень у початкових класах**

Формування готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень відбувалося поетапно. Відповідно до завдань кожного етапу підготовки, визначених у моделі (п. 3.2), в ЕГ відбувалося формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень.

*Перший етап (початковий)* здійснювався на короткому циклі вищої освіти. Цей етап тривав три роки (з 2011 р. по 2014 р.) на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Він передбачав використання таких способів ступеневої підготовки:

- включення дослідницьких знань у процес вивчення педагогічних дисциплін: загальні основи педагогіки (2 курс), дидактика (3 курс), основи педагогічної

майстерності (4 курс), теорія виховання і методика виховної роботи (4 курс), школознавство (4 курс). Зміст та обсяг дослідницьких знань описаний у п. 4.1;

- упровадження авторського курсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі" (2 курс), описаний у п. 4.1. Спецкурс викладався за розробленою навчальною програмою і навчальним посібником "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика"<sup>800</sup>;

- проведення лекцій-бесід, проблемних семінарів, використання діалогічних та ігрових методів навчання;

- використання загальнонаукових і спеціальних задач (2-4 курси), сутність та особливості використання яких описано в п. 4.1;

- застосування питань для перевірки та самоперевірки знань та розвитку педагогічного мислення студентів, складених за таксономією Б. Блума. Основні підходи та зразки описано в п. 4.1;

- упровадження дослідницьких завдань у процесі вивчення навчальних дисциплін і спецкурсу, представлено в п. 4.1.;

- використання дослідницьких завдань під час таких видів практики, як з позакласної виховної роботи (2 курс), "Пробні уроки в школі" (3 курс), літня педагогічна практика (3 курс), "Перші дні дитини в школі" (4 курс), переддипломна педагогічна практика (4 курс), що представлено в п. 4.4. Орієнтиром у діяльності слугували розроблені нами "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики"<sup>801</sup>;

- організація і керівництво науково-дослідною роботою студентів. На четвертому курсі студенти пишуть курсові роботи з педагогіки, в процесі керівництва якими використовувались "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт"<sup>802</sup>;

- участь студентів у наукових гуртках, конкурсах і наукових семінарах;

- упровадження особистісно орієнтованих технологій, описаних у п. 4.2.

<sup>800</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

<sup>801</sup> Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

<sup>802</sup> Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт* : метод. реком. Хмельницький : ХГПА.

*Другий етап (бакалаврський)* здійснювався на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Упровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень здійснювалось протягом 2 років (2014 – 2016 рр.) на базі вищезазначених навчальних закладів та на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Рівненського державного гуманітарного університету впродовж 4 років (2011 – 2015 рр.) шляхом введення у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів таких педагогічних способів:

- включення дослідницьких знань у процес вивчення педагогічних дисциплін у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Харківській гуманітарно-педагогічній академії та Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії: основи наукових досліджень (5 курс), технології виховного процесу у початковій школі (5 курс), технології навчального процесу в початковій школі (5 курс), історія педагогіки (6 курс), основи психодіагностики (6 курс).

- включення дослідницьких знань у процес вивчення педагогічних дисциплін у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського та Рівненському державному гуманітарному університеті: основи педагогіки, теорія та методика виховання (1 курс), дидактика, організація й управління в початковій школі (1 курс), педагогічна майстерність та основи педагогічних досліджень (2 курс), історія педагогіки та педагогічні технології (4 курс). Зміст та обсяг дослідницьких знань описано в п. 4.1;

- упровадження авторського курсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі" (1 курс), описано в п. 4.1. Спецкурс викладався за розробленою навчальною програмою і навчальним посібником "Методика педагогічного дослідження в початковій школі: теорія та практика"<sup>803</sup>;

- проведення проблемних лекцій, семінарів-дискусій, використання евристичних і дискусійних методів навчання;

---

<sup>803</sup> Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

- використання загальнонаукових і спеціальних задач. Сутність та особливості їх використання описано в п. 4.1;

- використання питань для перевірки та самоперевірки знань, рівня педагогічного мислення студентів, складених за таксономією Б. Блума. Основні підходи та зразки описано в п. 4.1;

- використання дослідницьких завдань у процесі вивчення навчальних дисциплін, представлено в п. 4.1;

- використання дослідницьких завдань під час різних видів практики (дослідницько-діагностична, переддипломна практика тощо), представлено в п. 4.4. Орієнтиром у діяльності служили розроблені "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики"<sup>804</sup>;

- організація і керівництво науково-дослідною роботою студентів під час написання курсових і дипломних робіт із педагогіки. У процесі керівництва написанням курсових і дипломних робіт використовувались "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт"<sup>805</sup>;

- участь студентів у наукових гуртках, науково-практичних конференціях, олімпіадах;

- упровадження особистісно орієнтованих технологій, описаних у п. 4.2.

*Третій етап (магістерський)* здійснювався на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Упровадження моделі педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів здійснювалось протягом 2015 – 2017 рр. шляхом введення у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи таких педагогічних способів:

- включення дослідницьких знань у процес вивчення педагогічних дисциплін у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Харківській гуманітарно-педагогічній академії і Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії: педагогіка вищої школи (7 курс), методологія та методика педагогічних

<sup>804</sup> Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

<sup>805</sup> Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт* : метод. реком. Хмельницький : ХГПА.

досліджень (7 курс), актуальні проблеми початкової освіти (7 курс);

- включення дослідницьких знань у процес вивчення педагогічних дисциплін у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського і Рівненському державному гуманітарному університеті: теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості (5 курс), методологія та методи педагогічних досліджень (5 курс). Зміст та обсяг дослідницьких знань, описаний у п. 4.1;

- проведення інтерактивних лекцій, семінарів-презентацій проектів, використання проблемних методів навчання, портфоліо;

- використання загальнонаукових педагогічних задач (7 курс). Сутність та особливості використання описано в п. 4.1;

- використання питань для перевірки та самоперевірки знань, рівня сформованості педагогічного мислення студентів, складених за таксономією Б. Блума. Основні підходи та зразки описано в п. 4.1;

- використання дослідницьких завдань у процесі вивчення навчальних дисциплін, представлено в п. 4.1;

- використання дослідницьких завдань під час різних видів практики (виробнича, асистентська тощо), що представлено в п. 4.4. Орієнтиром у діяльності служили розроблені "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики"<sup>806</sup>;

- організація і керівництво науково-дослідною роботою студентів. На магістерському рівні вищої освіти студенти пишуть дипломні роботи з педагогіки, у процесі керівництва якими використовувались "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт"<sup>807</sup>;

- організація і керівництво роботою наукового гуртка "Дослідники проблем початкової освіти", описаний у п. 4.3;

- участь слухачів магістратури в студентському науковому товаристві,

<sup>806</sup> Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

<sup>807</sup> Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт : метод. реком.* Хмельницький : ХГПА.

науково-практичних конференціях, конкурсах наукових робіт;

- організація і проведення слухачами магістратури Міжвузівської науково-практичної студентської конференції "Проблеми початкової освіти: науковий пошук студентів", описано в п. 4.3;

- упровадження особистісно-орієнтованих технологій, представлених у п. 4.2.

На кожному етапі особлива увага приділялась створенню педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів, котрі описано в п. 3.3.

Ураховуючи індивідуальні відмінності студентів у темпах засвоєння дослідницької діяльності, які почали помітно виявлятися вже на початковому рівні вищої освіти, і що не можна було ігнорувати в процесі організації експериментального навчання, нами було прийняте рішення будувати експериментальне навчання диференційовано.

Для виявлення груп було взято два інтегрованих показники – тип центрації та академічна успішність. Перший відображав спрямованість професійних цінностей, другий – сформованість навчальної діяльності, рівень пізнавального інтересу, якість засвоєння знань і умінь, задоволеність навчальною діяльністю й активність студента.

Під час визначення типу центрації ми дотримувались тверджень, висловлених дослідницею І. Федотенко, яка вивчала процес становлення у студентів професійно ціннісної орієнтації<sup>808</sup>. Вона виокремлює чотири домінуючих типи центрації: гуманістична (орієнтування на дитину, її можливості, особливості, інтереси та самопочуття), егоцентрація (орієнтування на свої інтереси, можливості, потреби і професійний успіх), технологічна (орієнтування на навчальний предмет, гностичні та технологічні аспекти професійної діяльності), конформістська (пріоритетне орієнтування на вимоги адміністрації, погляди колег, їх позиції, амбіційні запити батьків учнів). Визначаючи типи центрації, ми користувалися діагностичним інструментарієм, апробованим дослідницею І. Л. Федотенко.

За сукупністю двох показників було визначено такі типологічні групи студентів:

---

<sup>808</sup> Федотенко, И. Л. 1998. *Становление профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе*. Тула : "Гриф и К", с. 44.



I – з високою академічною успішністю за сприятливої (гуманістичної) центрації;

II – з високою академічною успішністю за несприятливої (егоїстичної, бюрократичної, конформістської, авторитарної) центрації;

III – з низькою академічною успішністю за сприятливої центрації;

IV – з низькою академічною успішністю за несприятливої центрації.

Студенти першої групи були найбільш успішними і продемонстрували найвищі результати в оволодінні дослідницькою діяльністю. Студенти другої групи засвідчили високі результати щодо когнітивного компоненту і виявили середні показники в ціннісно-мотиваційному та операційно-діяльнісному. У студентів третьої групи були достатньо розвинені професійні здібності: комунікативні, організаційні, артистичні тощо. До четвертої групи належали студенти, які мали низькі результати і вимагали в процесі навчання особливої уваги.

З урахуванням зазначених категорій студентів (II та IV групи) у процесі експериментального навчання доводилось досить часто використовувати прийоми мотивації та стимулювання інтересу до проведення педагогічних досліджень. Це досягалося шляхом використання на заняттях емоційно насичених завдань, які містили комічні або драматичні сюжети і були побудовані на основі педагогічного досвіду.

Допомоги з боку викладачів потребували також студенти третьої групи, для яких найскладнішим у вирішенні педагогічних завдань було вироблення гіпотези і вибір педагогічних засобів її реалізації. Їм була потрібна людина, яка б виконувала роль "генератора ідей", тому найбільш доцільною формою організації занять була робота в малих групах.

Студентам I групи пропонувалися завдання проблемного характеру, що вимагали самостійного виконання.

Після завершення навчання на початковому, бакалаврському, магістерському рівнях вищої освіти були проведені контрольні зрізи в ЕГ і КГ для виявлення відмінностей у рівнях готовності до проведення педагогічних досліджень за експериментальних умов. Для цього було проведено анкетування, яке відповідало логіці дослідження та містило блоки показників, що характеризують рівень

готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: визначення рівня задоволеності педагогічною професією, проведенням педагогічних досліджень і сформованості мотиваційної сфери (ціннісно-мотиваційний компонент готовності); виявлення рівня сформованості педагогічного мислення і дослідницьких знань (когнітивний компонент готовності); виявлення рівня сформованості дослідницьких умінь (операційно-діяльнісний компонент готовності); визначення рівня готовності до проведення педагогічних досліджень (результат підготовки)<sup>809</sup>.

Беручи до уваги твердження про те, що чим вищий рівень задоволеності педагогічною професією, тим успішніше вчитель вирішує професійні завдання, в процесі оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень в початковій школі ми враховували рівень задоволеності студентів професією педагога, зокрема дослідницькою роботою (він змінюється у межах від -1 до +1). Тому випускникам спочатку було запропоновано відповісти на такі запитання: "Чи подобається вам педагогічна професія?" і "Чи подобається вам проводити педагогічні дослідження?" (див. додаток Ш).

На основі аналізу відповідей ми визначили (за методикою Н. Кузьміної та В. Ядова<sup>810; 811; 812</sup>) індекс задоволеності професією і процесом проведення педагогічних досліджень (J). Визначення загального індексу задоволеності здійснювалося за формулою, яку представлено в п. 3.4. За допомогою порівняльного методу ми зіставляли результати опитування ЕГ і КГ. Аналіз відповідей на запитання: "Чи подобається Вам педагогічна професія?", "Чи подобається Вам проводити педагогічні дослідження?", – допоміг нам вирахувати індекс задоволеності дослідницькою діяльністю (проведенням педагогічних досліджень). Результати свідчать, що індекс задоволеності проведенням педагогічних досліджень значно вищий в експериментальних групах на кожному рівні вищої освіти, аніж у контрольних (табл. 5.4).

<sup>809</sup> Шквир, О. Л., 2017. Перевірка ефективності впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Т. І. Сушенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 52 (105), с. 367-374.

<sup>810</sup> Кузьміна, Н. В. 1970. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград : ЛГУ.

<sup>811</sup> Кузьміна, Н. В. 1980. *Методы системного педагогического исследования* : учебное пособие. Ленинград : Ленинградский гос. ун-т.

<sup>812</sup> Ядов, В. А. 1969. *Методология и техника социологических исследований*. Тарту.

Таблиця 5.4

**Загальний індекс задоволеності проведенням педагогічних досліджень**

Ступінь вищої освіти	Групи	Кількість респондентів							Індекс задоволеності
		Всього	<i>a</i>	<i>в</i>	<i>с</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>l</i>	
молодший бакалавр	КГ	162	16	79	21	25	8	13	0,46
	ЕГ	158	32	108	13	5	—	-	0,70
бакалавр	КГ	122	22	79	9	5	3	4	0,53
	ЕГ	102	46	53	—	3	—	—	0,75
магістр	КГ	47	10	26	2	1	—	2	0,65
	ЕГ	43	24	19	—	—	—	—	0,87

Також заслуговує на увагу той факт, що в експериментальних групах у декілька разів збільшилась кількість студентів дуже задоволених проведенням педагогічних досліджень (*a*), на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти ми зафіксували відсутність респондентів, які байдуже ставляться до проведення педагогічних досліджень (*с*) і тих, хто цілком цим незадоволений (*e*), або має невизначену позицію (*l*). Зазначені факти вказують на результативність проведеної роботи в ЕГ на кожному етапі підготовки.

Однак індекс задоволеності не дає уявлення про причини того чи іншого ставлення до дослідницької діяльності. Виявити їх можна шляхом аналізу мотиваційної сфери студента, яка відображає потреби особистості і характеризує силу емоційного ставлення до проведення педагогічних досліджень майбутніми педагогами. Чим більше студент вбачає у дослідницькій діяльності привабливих сторін, тим більш стійким є його ставлення до цієї діяльності в майбутньому. Тому наступним кроком нашого дослідження було виявлення рівня мотиваційної сфери студентів. Ми провели опитування (анкетування) випускників контрольних і експериментальних груп з метою визначення чинників, котрі приваблюють (чи не приваблюють) в дослідницькій діяльності вчителя початкової школи (додаток Ю). За допомогою методу полярних профілів визначався коефіцієнт значущості (К.З.), який варіює в межах від  $-1$  до  $+1$ . Результати аналізу відповідей свідчать про поступове підвищення мотивації студентів із кожним рівнем вищої освіти як у контрольних, так і експериментальних групах. Однак значне підвищення показників емоційного критерію мотивації майбутніх учителів-дослідників початкових класів спостерігається в експериментальних групах (табл. 5.5).

Таблиця 5.5

## Динаміка показників у мотиваційній сфері студентів

№	Мотиви привабливості дослідницької діяльності вчителя	К.З. за результатами					
		молодший бакалавр		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Можливість вивчати учнів, класний колектив, батьків	0,64	0,76	0,69	0,83	0,74	0,86
2.	Перевіряти ефективність упровадження інноваційних методів і форм навчально-виховної роботи	0,44	0,64	0,57	0,77	0,64	0,84
3.	Творчий характер роботи вчителя-дослідника	0,60	0,74	0,68	0,82	0,78	0,90
4.	Потреба в постійному науковому пошуку	0,43	0,52	0,50	0,67	0,61	0,74
5.	Відповідність роботи моїм здібностям	0,52	0,68	0,66	0,78	0,71	0,85
6.	Складний характер роботи вчителя як дослідника	0,41	0,61	0,49	0,69	0,57	0,79
7.	Можливість бачити результати педагогічної праці	0,63	0,73	0,72	0,81	0,77	0,88
8.	Можливість аналізувати результати педагогічної праці й удосконалювати освітній процес	0,62	0,78	0,71	0,82	0,78	0,89

Домінуючими стали мотиви, пов'язані з творчим характером роботи вчителя-дослідника (0,74 – 0,90); можливістю аналізувати результати педагогічної праці і вдосконалювати освітній процес (0,78 – 0,89); з можливістю бачити результати праці (0,73 – 0,88). Слід зауважити, що у студентів експериментальних груп на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти потреба в науковому пошуку набагато зросла. Вважаємо, що це є наслідком активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, використання різноманітних форм і методів підготовки.

Також для виявлення рівня розуміння студентами значущості дослідницької діяльності вчителя початкової школи (перспективний критерій) застосовувався метод творчих робіт. Студентам випускних груп було запропоновано написати твір-міркування на тему: "Стає майстром педагогічної справи найперше той, хто відчув у собі дослідника" (В. Сухомлинський). Аналіз думок студентів експериментальних груп засвідчив ясність і глибину розуміння студентами сутності, мети і завдань

діяльності вчителя як дослідника. Порівняно з контрольними групами, відсоток достатньо обґрунтованих міркувань був вищим. Особливо вирізнялися твори слухачів магістратури експериментальних груп, в яких для доведення істинності власних думок студенти наводили приклади з власного досвіду, досвіду вчителів-практиків.

Спостереження за науково-дослідною роботою студентів дали змогу виявити тенденцію до підвищення рівня самостійності, активності, цілеспрямованості у студентів експериментальних груп у засвоєнні методів проведення педагогічних досліджень; зростання бажання якомога повніше оволодіти ними, уміння проявити винахідливість і наукове мислення (інтелектуальний критерій).

Однак, характеризуючи сформованість ціннісного ставлення до дослідницької діяльності в експериментальних групах, варто зазначити, що на початковому рівні вищої освіти найбільш вираженим був емоційний критерій і меншою мірою – перспективний та інтелектуальний. Тому, враховуючи гетерохронний характер формування різних сторін ціннісно-мотиваційного ставлення до проведення педагогічних досліджень, на подальших етапах навчання (рівнях вищої освіти) цим критеріям надавалась більше уваги.

Отже, за допомогою особистісно мотиваційних критеріїв було встановлено вищий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного ставлення до дослідницької діяльності студентів експериментальних груп порівняно з контрольними.

Наступним кроком було визначення рівня сформованості педагогічного мислення та дослідницьких знань (когнітивний компонент готовності).

Використовуючи потенціал системи педагогічних задач, після закінчення кожного етапу експериментального навчання ми вивчали у студентів кожної з досліджуваних груп стан показників сформованості мислення.

Студентам було запропоновано оцінити свій рівень умінь розв'язувати педагогічні задачі (див. додаток ІІІ). Аналіз результатів засвідчив, що в контрольних групах початкового рівня вищої освіти переважає репродуктивний рівень, тоді як в експериментальних – конструктивний і творчий; на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти в експериментальних групах простежується

суттєве збільшення кількості студентів, в яких рівень сформованості умінь розв'язувати педагогічні задачі є творчим. Відповідно ми визначали і рівень сформованості педагогічного мислення студентів (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

### Рівень сформованості педагогічного мислення студентів

Ступінь вищої освіти	Групи	Рівень					
		репродуктивний		конструктивний		творчий	
		абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
молодший бакалавр	КГ	175	58,9	113	38,1	9	3,0
	ЕГ	140	47,8	111	37,9	42	14,3
бакалавр	КГ	134	45,1	129	43,4	34	11,5
	ЕГ	103	35,1	128	43,7	62	21,2
магістр	КГ	93	31,3	156	52,5	48	16,2
	ЕГ	61	20,8	155	52,9	77	26,3

Позитивна динаміка підвищення рівня сформованості педагогічного мислення студентів експериментальних груп переконливо доводить доцільність використання системи педагогічних задач (загальних і спеціальних) і в процесі вивчення спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі" (початковий рівень вищої освіти), і під час вивчення педагогічних дисциплін на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти в процесі застосування особистісно орієнтованих технологій та організації навчання як дослідження<sup>813</sup>.

Результати розв'язання педагогічних задач студентами експериментальних груп засвідчили, наскільки активно відбувалося засвоєння когнітивних дій. Так під час аналізу педагогічної ситуації студенти правильно і повною мірою виділяли зв'язки і відношення між явищами, могли визначити причини та наслідки дій вчителя й учнів. Отже, порівняно з контрольними групами, в експериментальних відбулися позитивні зміни у сформованості рівня педагогічного мислення.

Також студентам відповідно до питань анкети було запропоновано оцінити рівень сформованості дослідницьких знань (див. додаток ІІІ). Кожен із компонентів

<sup>813</sup> Шквир, О. Л., 2017. Перевірка ефективності впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 52 (105), с. 367-374.

знань був оцінений за п'ятибальною шкалою, де максимальний рівень сформованості певного компонента 5 балів, мінімальний – 1 бал. Оброблення відповідей студентів показала, що в експериментальних групах значно підвищився рівень знань методів науково-педагогічних досліджень (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

### Самооцінка студентами рівня сформованості дослідницьких знань

№ п/п	Дослідницькі знання	Загальний рівень сформованості знань (у балах)					
		молодий бакалавр		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Принципи педагогічного дослідження	4,0	4,1	4,1	4,3	4,2	4,4
2.	Логіка педагогічного дослідження	3,9	4,2	4,2	4,5	4,4	4,6
3.	Напрями педагогічних досліджень	3,7	4,3	3,9	4,4	4,1	4,5
4.	Значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів	4,2	4,3	4,3	4,5	4,4	4,7
5.	Емпіричні методи педагогічних досліджень	4,2	4,3	4,2	4,4	4,3	4,6
6.	Теоретичні методи педагогічних досліджень	3,6	4,2	4,2	4,5	4,4	4,6
7.	Математичні і статистичні методи педагогічних досліджень	3,4	4,1	3,8	4,3	3,9	4,4
8.	Вітчизняний досвід проведення педагогічних досліджень	3,8	4,4	4,1	4,6	4,2	4,6
	<i>У середньому</i>	3,9	4,2	4,1	4,4	4,2	4,6

Отримані результати дослідження свідчать про позитивний вплив в ЕГ спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі", науково-дослідної роботи студентів, системи дослідницьких завдань.

Отже, за допомогою когнітивно-дослідницьких критеріїв було встановлено суттєве підвищення рівня педагогічного мислення та сформованості системи дослідницьких знань в експериментальних групах порівняно з контрольними.

На наступному етапі студентам було запропоновано оцінити рівень сформованості дослідницьких умінь (діагностичних, гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських, прикладних та умінь педтехніки) за п'ятибальною шкалою (див. додаток Щ). Результати свідчать про те,

що рівень сформованості дослідницьких умінь у студентів експериментальних груп є вищим на кожному рівні вищої освіти, порівняно з контрольними групами (табл. 5.8).

Таблиця 5.8

**Самооцінка студентами рівня сформованості дослідницьких умінь**

№ п/п	Дослідницькі уміння	Загальний рівень сформованості умінь (у балах)					
		молодший бакалавр		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Діагностичні	3,9	4,1	4,0	4,3	4,1	4,4
2.	Гностичні	3,7	4,0	3,8	4,2	3,9	4,5
3.	Проектувальні	3,7	4,1	4,0	4,3	4,1	4,5
4.	Конструктивні	3,7	4,0	3,8	4,2	3,9	4,4
5.	Комунікативні	4,0	4,1	4,2	4,5	4,3	4,6
6.	Організаторські	3,9	4,2	4,1	4,5	4,2	4,7
7.	Прикладні	3,8	4,2	4,2	4,4	4,3	4,5
8.	Педтехніки	4,0	4,1	4,2	4,3	4,3	4,4
	<i>У середньому</i>	3,8	4,1	4,0	4,3	4,1	4,5

Особливу увагу варто звернути на значний рівень зростання сформованості організаторських (від 4,2 до 4,7), гностичних (від 4,0 до 4,5), проектувальних (від 4,1 до 4,5), конструктивних (від 4,0 до 4,4) умінь у студентів експериментальних груп. Матеріали дослідження показують, що впроваджені нами дослідницькі завдання під час вивчення педагогічних дисциплін і різних видів практики, педагогічні задачі, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності в експериментальних групах сприяли більш інтенсивному формуванню дослідницьких умінь, порівняно з традиційною системою підготовки в контрольних групах.

Отже, за допомогою діяльнісно-творчих критеріїв було встановлено підвищення рівня сформованості системи дослідницьких умінь в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Отримані результати дослідження були підтверджені і такими даними анкетування (див. додаток Щ) щодо готовності до проведення педагогічних



досліджень у початковій школі (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

**Загальна картина готовності випускників до проведення педагогічних досліджень за результатами самооцінювання студентів**

Ступінь вищої освіти	Групи	Кількість студентів	Рівень готовності до проведення педагогічних досліджень					
			Репродуктивний		Конструктивний		Творчий	
			абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Молодший спеціаліст	ЕГ	293	133	45,4	121	41,3	39	13,3
	КГ	297	164	55,2	117	39,4	16	5,4
Бакалавр	ЕГ	293	98	33,4	138	47,1	57	19,5
	КГ	297	122	41,1	135	45,4	40	13,5
Магістр	ЕГ	293	57	19,4	162	55,3	74	25,3
	КГ	297	80	26,9	158	53,2	59	19,9

Як видно із таблиці, в експериментальних групах значно виріс відсоток студентів, які вважають себе підготовленими до проведення педагогічних досліджень на конструктивному і творчому рівнях. Відповідно, зменшився відсоток студентів, котрі до дослідницької діяльності підготовлені на репродуктивному рівні<sup>814</sup>.

Отже, отримані дані переконливо підтверджують ефективність запровадженої в експериментальних групах моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Однак, такі висновки зроблено на основі самооцінювання студентів. Припускаючи, що за таких умов вони можуть мати суб'єктивний характер, ми використовували метод незалежних експертних оцінок, суть якого полягає в надходженні інформації до дослідника від компетентних осіб (експертів), які за

<sup>814</sup> Шквир, О. Л., 2017. Перевірка ефективності впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 52 (105), с. 367-374.

певними правилами оцінюють аспекти, явища та ознаки педагогічної практики<sup>815</sup>.

Для оброблення результатів оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень ми відібрали групу експертів серед викладачів, які безпосередньо контактували зі студентами і мали змогу об'єктивно засвідчити зазначений рівень за визначеними показниками. Кількість експертів визначалася за допомогою методики В. Черепанова<sup>816</sup>:

$$N_{\text{э}} = \frac{\varphi \cdot d^2}{\Delta Q^2 (1 - \gamma)}$$

Де:

$d$  – розмах шкали, якою користуються експерти ( $d = q_{\text{max}} - q_{\text{min}}$ , де  $q_{\text{min}}$  – мінімальна оцінка в масиві експертних оцінок, а  $q_{\text{max}}$  – максимальна (у нашому випадку  $q_{\text{min}} = 1$  бал,  $q_{\text{max}} = 3$  бали і  $d = 2$  одиницям);

$\Delta Q$  – задане значення похибки колективної експертної оцінки (може дорівнювати 1 балу або 0,1 бала в процесі використання так званого "середнього балу");

$\gamma$  – довірлива ймовірність, яка в математичній статистиці 0,90; 0,95, 0,99 (доповнююча до одиниці величина називається "рівнем значимості": 0,10; 0,05; 0,01);

$\varphi$  – коефіцієнт, який залежить від значення  $\gamma$  (для  $\gamma \in [0,90; 0,95]$   $\varphi \approx 0,1$ , тобто  $\varphi \approx (1 - \gamma)$ ).

Отже, здійснивши обчислення, ми встановили, що для надійності експертної оцінки потрібно не менше 4 експертів. Нами було обрано 24 експерти із шести закладів вищої освіти (Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Рівненського державного гуманітарного університету) за такими

<sup>815</sup> Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, с. 46.

<sup>816</sup> Черепанов, В. С. 2006. *Основы педагогической экспертизы* : учеб. пособие. Ижевск : Изд-во ИжГТУ.

критеріями: педагогічний стаж не менше 5 років і професійна компетентність.

1. Відбір експертів за їхньою компетентністю проводився згідно з методикою П. Воловика<sup>817</sup>, за якою загальна компетентність визначається за такою формулою:

$$K_i = \frac{\sum_{j=1}^n X_{ij}}{\sum_{j=1}^n X_{i \max}}$$

де  $X_i$  – оцінка експерта за даним пунктом анкети;

$X_{i \max}$  – максимальна оцінка, що може бути отримана експертом за даним пунктом;

$n$  – кількість запитань анкети.

Компетентність групи експертів визначається як сума компетентності кожного з експертів, поділена на їх кількість:

$$K_{ep} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n K_i$$

де  $n$  – кількість експертів експертної групи;

$K_i$  – компетентність кожного експерта.

Об'єктивність експертів визначалася за їхньою здатністю адекватно оцінювати рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень; зацікавленість експертів – через їх позитивне ставлення до дослідницької діяльності, а також бажання брати участь в експерименті.

Визначення рівня готовності до проведення педагогічних досліджень випускників початкового, бакалаврського і магістерського етапів підготовки проводилося експертами за трьома рівнями, описаними в п. 3.5. (творчий (В), конструктивний (С), репродуктивний (Н)).

Перед початком експерименту з експертами проводився інструктаж для їхнього ознайомлення з метою дослідження, його напрямками, критеріями педагогічного оцінювання, технологією заповнення діагностичних карток (табл. 5.10).

<sup>817</sup> Воловик, П. М. 1969. *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці* : навч. посіб. Київ : Радянська школа, с. 5.

Таблиця 5.10

**Індивідуальна картка для визначення рівня готовності студента до  
проведення педагогічних досліджень**

(студентки 4 курсу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Шевчук Л.)

Компонент готовності	Показники, що характеризують рівень готовності до проведення педагогічних досліджень	Рівень прояву показників												Під- сум кова
		експерт I			експерт II			експерт III			експерт IV			
		B	C	H	B	C	H	B	C	H	B	C	H	
Ціннісно-мотиваційний	- ставлення до дослідницької діяльності вчителя	+			+				+		+			В
	- усвідомлення її значущості у майбутній професійній діяльності	+			+			+				+		В
	- прояв активності та інтересу до предметів, під час яких вивчаються основи проведення педагогічних досліджень, - потреба у саморозвитку		+		+				+			+		С
Когнітивний	- повнота та глибина дослідницьких знань	+				+			+			+		С
	- рівень розв’язання педагогічних задач	+				+			+			+		С
	- продуктивність та оригінальність мислення			+		+				+		+		Н
Операційно-діяльнісний	- володіння дослідницькими вміннями в стандартних ситуаціях			+		+			+			+		С
	- самостійність у плануванні та організації педагогічного пошуку		+			+			+		+			С
	- володіння дослідницькими вміннями в нестандартних ситуаціях		+				+		+			+		С

Після визначення незалежних характеристик за розрахунком середньої арифметичної величини виводилась підсумкова оцінка, яка характеризувала рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за кожним показником.

Результати використаної нами методики узагальнено в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11

**Сформованість готовності студентів до дослідницької діяльності за  
результатами незалежних експертних оцінок**

<div>Критерії готовності</div> <div>Рівні готовності</div>				Особистісно-мотиваційні			Когнітивно-дослідницькі		Діяльнісно-творчі
				емоційний	перспективний	інтелектуальний	сформованість дослідницьких знань	сформованість педагогічного мислення	сформованість дослідницьких умінь
молодший бакалавр	репродуктивний	КГ	абсолютне значення	172	174	179	174	175	173
			у %	57,9	58,6	60,3	58,6	59,0	58,2
		ЕГ	абсолютне значення	137	136	136	137	138	138
			у %	46,8	46,4	46,4	46,8	47,1	47,1
	конструктивний	КГ	абсолютне значення	113	113	109	113	113	114
			у %	38,0	38,0	36,7	38,0	38,0	38,4
		ЕГ	абсолютне значення	116	114	114	114	113	113
			у %	39,6	38,9	38,9	38,9	38,6	38,6
	творчий	КГ	абсолютне значення	12	10	9	10	9	10
			у %	4,1	3,4	3,0	3,4	3,0	3,4
		ЕГ	абсолютне значення	40	43	43	42	42	42
			у %	13,6	14,7	14,7	14,3	14,3	14,3
бакалавр	репродуктивний	КГ	абсолютне значення	131	133	135	132	136	135
			у %	44,1	44,8	45,4	44,4	45,8	45,4
		ЕГ	абсолютне значення	100	101	103	103	103	103
			у %	34,1	34,5	35,2	35,2	35,2	35,2
	конструктивний	КГ	абсолютне значення	133	131	130	133	131	129
			у %	44,8	44,1	43,8	44,8	44,1	43,5
		ЕГ	абсолютне значення	130	129	127	126	127	127
			у %	44,4	44,0	43,3	43,00	43,3	43,3
	творчий	КГ	абсолютне значення	33	33	32	32	30	33
			у %	11,1	11,1	10,8	10,8	10,1	11,1
		ЕГ	абсолютне значення	63	63	63	64	63	63
			у %	21,5	21,5	21,5	21,8	21,5	21,5
магістр	репродуктивний	КГ	абсолютне значення	92	92	93	90	94	92
			у %	31,0	31,0	31,3	30,3	31,7	31,0
		ЕГ	абсолютне значення	59	60	61	60	59	60
			у %	20,1	20,5	20,8	20,5	20,1	20,5
	конструктивний	КГ	абсолютне значення	157	157	159	157	156	157
			у %	52,9	52,9	53,5	52,9	52,5	52,9
		ЕГ	абсолютне значення	152	154	155	154	156	154
			у %	51,9	52,5	52,9	52,5	53,3	52,5
	творчий	КГ	абсолютне значення	48	48	45	50	47	48
			у %	16,1	16,1	15,2	16,8	15,8	16,1
		ЕГ	абсолютне значення	82	79	77	79	78	79
			у %	28,0	27,0	26,3	27,0	26,6	27,0

Табличні дані дають можливість визначити позитивну динаміку збільшення відсотків студентів експериментальних груп порівняно з контрольними групами на кожному рівні вищої освіти, які оволоділи ціннісно-мотиваційним, когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами готовності. Простежити розподіл студентів експериментальних і контрольних груп за рівнем готовності до проведення педагогічних досліджень на кожному етапі підготовки допомагає таблиця 5.12.

Таблиця 5.12

**Розподіл майбутніх учителів початкової школи експериментальних і контрольних груп за рівнем готовності до проведення педагогічних досліджень на кожному етапі підготовки**

Етапи підготовки	Групи	Кількість студентів	Рівень готовності до проведення педагогічних досліджень											
			репродуктивний				конструктивний				творчий			
			до		після		до		після		до		після	
			абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Початковий	ЕГ	293	251	85,6	159	54,3	28	9,6	104	35,5	14	4,8	30	10,2
	КГ	297	251	84,5	176	59,3	30	10,1	102	34,3	16	5,4	19	6,4
Бакалаврський	ЕГ	293	162	55,3	109	37,2	101	34,5	130	44,4	30	10,2	54	18,4
	КГ	297	173	58,2	136	45,8	105	35,4	128	43,1	19	6,4	33	11,1
Магістерський	ЕГ	293	112	38,2	60	20,5	127	43,4	157	53,6	54	18,4	76	25,9
	КГ	297	133	44,8	93	31,3	131	44,1	156	52,5	33	11,1	48	16,2

Аналіз табличних показників засвідчив суттєву різницю між рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень в КГ і ЕГ на кожному етапі підготовки. Так, на початковому етапі в ЕГ зменшилася кількість студентів з репродуктивним рівнем сформованості готовності до проведення педагогічних досліджень з 85,6 % до 54,3 % (на 31,3 %), а кількість респондентів конструктивного і творчого рівнів збільшилася з 9,6 % до 35,5 % (на 25,9 %) та з 4,8 % до 10,2 % (на 5,4 %) відповідно. Водночас, у КГ кількість

студентів репродуктивного рівня зменшилась з 84,5 % до 59,3 % (на 25,2 %), конструктивного збільшилась з 10,1 % до 34,3 % (на 24,2 %), а творчого практично не зросла. На бакалаврському етапі підготовки в ЕГ кількість респондентів репродуктивного рівня зменшилась з 55,3 % до 37,2 % (на 18,1 %), конструктивного збільшилась з 34,5 % до 44,4 % (на 9,9 %), а творчого – з 10,2 % до 18,4 % (на 8,2 %). У КГ кількість студентів репродуктивного рівня зменшилась з 58,2 % до 45,8 % (на 12,4 %), конструктивного і творчого збільшилися з 35,4 % до 43,1 % (на 7,7 %) та з 6,4 % до 11,1 % (на 4,7 %) відповідно. На магістерському етапі підготовки в ЕГ кількість респондентів репродуктивного рівня зменшилась з 38,2 % до 20,5 % (на 17,7 %), конструктивного збільшилась з 43,4 % до 53,6 % (на 10,2 %), а творчого – з 18,4 % до 25,9 % (на 7,5 %). Водночас, у КГ кількість студентів репродуктивного рівня зменшилась з 44,8 % до 31,3 % (на 13,5 %), конструктивного і творчого збільшилися з 44,1 % до 52,5 % (на 8,4 %) та з 11,1 % до 16,2 % (на 5,1 %) відповідно.

Дані, висвітлені в таблиці, підтверджують попередні результати: студенти експериментальних груп значно краще підготовлені до проведення педагогічних досліджень, оскільки репродуктивний рівень готовності значно зменшився, а конструктивний і творчий суттєво зросли.

Для перевірки статистичної достовірності (значимої відмінності між експериментальними і контрольними групами) в кінці формувального етапу експерименту був також використаний t-критерій Ст'юдента. Ми припустили, що рівень підготовки до проведення педагогічних досліджень зріс не випадково, а завдяки формувальному етапу експерименту. Для перевірки цього припущення висунули дві гіпотези:

1.  $H_0$  – відмінності між експериментальними і контрольними групами – випадкові. Отже, формувальний етап експерименту не вдався.

2.  $H_1$  – відмінності між означеними групами достовірні, значимі. Очевидно, рівень підготовки до проведення педагогічних досліджень в експериментальних групах зріс завдяки формувальному етапу експерименту.

Обчислення здійснювали за вищезазначеним алгоритмом (п. 5.1). У кінці

формувального етапу експерименту значення  $t$ -критерію Стюдента дорівнювало 2,25. Висновки робили з урахуванням наступних умов: якщо отримане значення  $t$  є більшим, ніж табличне ( $t_{\text{табл.}}=1,96$ ), то це є свідченням значних відмінностей між контрольними й експериментальними групами; якщо  $t < t_{\text{табл.}}$ , то відмінності між цими групами є випадковими. Оскільки в нашому випадку  $t > t_{\text{табл.}}$ , порівняння середніх величин, яке ми провели, коректне на рівні значимості 5 % ( $p < 0,05$ ), то можна вважати, що рівень підготовки до проведення педагогічних досліджень зріс не випадково.

Таким чином, результати формувального етапу експерименту переконливо демонструють підвищення рівня готовності студентів до проведення педагогічних досліджень в експериментальних групах, де була впроваджена модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

### **5.3 Аналіз результатів педагогічного експерименту**

Під час контрольного етапу педагогічного дослідження здійснювався порівняльний аналіз результатів експериментально-дослідної роботи як на початку експерименту, так і наприкінці, здійснювалося оцінювання ефективності готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за експериментальних умов.

Для порівняльного аналізу використано дані, отримані під час діагностичного етапу експерименту, описані в п. 5.1, та дані, отримані під час третього етапу формувального експерименту (магістерський), який здійснювався на другому рівні вищої освіти, описаний у п. 5.2.

Досліджуючи ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, ми керувалися розробленими критеріями, описаними в п. 3.5 дисертаційного дослідження. Аналіз



проводився за кожним компонентом готовності окремо (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний).

Розпочнемо аналіз із *ціннісно-мотиваційного компонента*. Динаміку рівнів сформованості цього компонента подано в таблиці 5.13.

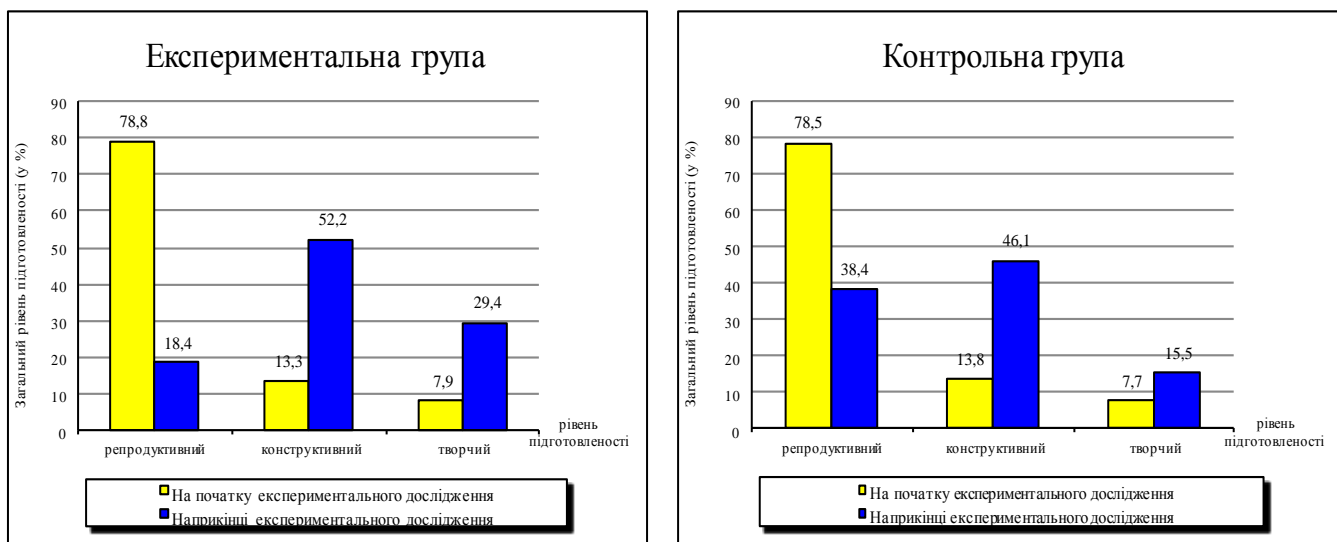
Таблиця 5.13

**Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента  
готовності студентів до проведення педагогічних досліджень**

Рівень	Кількість студентів експериментальних груп, n=293					Кількість студентів контрольних груп, n=297				
	Педагогічний експеримент									
	На початку		Наприкінці		Різниця	На початку		Наприкінці		Різниця
	абсолютне значення	y %	абсолютне значення	y %		абсолютне значення	y %	абсолютне значення	y %	
Репродуктивний	231	78,8	54	18,4	−60,4	233	78,5	114	38,4	−40,1
Конструктивний	39	13,3	153	52,2	38,9	41	13,8	137	46,1	32,3
Творчий	23	7,9	86	29,4	21,5	23	7,7	46	15,5	7,8

Із таблиці видно, що в експериментальній і контрольній групах на кінець експерименту відбулися позитивні зміни щодо підвищення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента. Однак в експериментальній групі вони більш виражені. Зокрема, в ЕГ на кінець експерименту на 21,5 % збільшилась кількість студентів творчого рівня сформованості ціннісної мотивації до проведення педагогічних досліджень, у той час як в КГ цей показник збільшився лише на 7,8 %. Збільшилась кількість студентів конструктивного рівня сформованості ціннісної мотивації до проведення педагогічних досліджень: в експериментальній групі на 38,9 %, у контрольній – на 32,3 %.

Має місце суттєве зменшення кількості студентів із репродуктивним рівнем сформованості ціннісної мотивації: в експериментальних групах на 60,4 %, у контрольній групі – на 40,1 % (рис. 5.1).



*Рис.5.1 Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень у майбутніх учителів початкових класів, які входили до експериментальної та контрольної груп, %*

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень у майбутніх учителів початкової школи на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про більш високу результативність підготовки майбутніх учителів-дослідників в експериментальній групі.

Нами також був проведений якісно-кількісний порівняльний аналіз рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента студентів КГ та ЕГ. Аналіз результатів дослідження проводився за допомогою методики О. Смирнова<sup>818</sup>, суть якої полягає у використанні так званих відносних частот. Оцінювання кожної ознаки проводилася за 5-бальною шкалою, де бал "5" свідчив про наявність сформованої ознаки на найвищому рівні, бал "1" – на мінімальному. Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалась загальна кількість балів, одержана кожною групою опитуваних окремо; після цього вираховувалась відносна частота або частка наявності показника за таким правилом:

<sup>818</sup> Смирнов, А. В. и Смирнова, Р. А., 1990. Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы. *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза*: Межвуз. сб. науч. трудов. Кострома, с. 117-121.

$$\text{відносна частота} = \frac{\text{одержана сумарна кількість балів}}{\text{максимально можлива кількість балів}}$$

Можливе максимальне число балів підраховувалось таким чином: найвища оцінка анкети множилася на об'єкт вибірки. Отримані дані зводилися до загальної таблиці, яка складалася за зростаючими відносними частотами досліджуваних ознак. Якісний аналіз даних здійснювався на основі таблиці, де особлива увага зверталася на величину різниці відносних частот і на рівень значущості або сформованості певної ознаки (про це свідчить величина відносних частот).

Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості зазначеного компонента у визначених підгрупах була доведена за допомогою непараметричного  $\hat{H}$  – критерію Краскелла-Валліса. Використання названого критерію зумовлене тим, що він не потребує передбачення характеру розподілу шкальних оцінок (наприклад, нормального), і тому рекомендується для аналізу результатів рангових шкал, котрі застосовуються в дослідженні.

Логіка застосування вищезгаданого критерію така:

1. Приймається нуль-гіпотеза. У нашому випадку різниці між досліджуваними підгрупами немає.

2. Обчислюємо  $\hat{H}$  – дисперсію чи міру розсіювання значення певної ознаки за формулою:

$$\hat{H} = \left[ \frac{12}{n(n+1)} \right] \cdot \left[ \sum_{i=1}^n \frac{R_i^2}{n_i} \right] - 3(n+1) \quad , \text{ де}$$

$\hat{H}$  – дисперсія рангових сум  $R_i$ ;

$R_i$  – сума рангів  $i$ -ої вибірки;

$n = \sum_{i=1}^k n_i$  , де  $n_1, \dots, n_k$  - упорядковані або неупорядковані за рангами вибірки –

у нашому випадку – навчальні підгрупи.

3. За умови, що значення  $\hat{H} > 5,99$ , застосування критерію дає можливість дійти висновку: різниця між досліджуваними підгрупами є суттєвою<sup>819</sup>.

Результати розрахунків занесені до таблиць 5.14, 5.15.

Таблиця 5.14

**Показники мотиваційної сфери студентів до проведення педагогічних досліджень на початку педагогічного експерименту**

№	Мотиви	Групи							
		ЕГ				КГ			
		Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н	Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н
1.	Складний характер роботи вчителя як дослідника	0,24	0,32	0,44	3,35	0,23	0,36	0,46	3,39
2.	Потреба у постійному науковому пошуку	0,27	0,29	0,39	3,32	0,28	0,30	0,38	3,33
3.	Перевіряти ефективність упровадження інноваційних форм і методів навчально-виховної роботи	0,29	0,32	0,49	3,96	0,28	0,34	0,49	3,97
4.	Можливість аналізувати результати педагогічної праці і вдосконалювати освітній процес	0,30	0,45	0,46	4,95	0,31	0,48	0,47	4,96
5.	Можливість вивчати учнів, класний колектив, батьків	0,31	0,41	0,46	4,29	0,32	0,40	0,45	4,28
6.	Творчий характер роботи вчителя-дослідника	0,33	0,44	0,46	4,93	0,31	0,46	0,47	4,95
7.	Можливість бачити результати педагогічної праці	0,38	0,43	0,46	4,13	0,39	0,44	0,49	4,19
8.	Відповідність роботи моїм здібностям	0,42	0,47	0,49	4,16	0,41	0,46	0,50	4,24

Як свідчать результати таблиці, на початку педагогічного експерименту не спостерігалася істотна відмінність між значенням  $\hat{N}$  студентів експериментальної групи (відповідно 3,32-4,95) і студентів контрольної групи (відповідно 3,33-4,96), що свідчить про однорідність груп, обраних для проведення педагогічного експерименту.

Водночас, аналіз результатів таблиць 5.14 і 5.15 дає підстави стверджувати про існування істотної відмінності між показниками сформованості ціннісної мотивації студентів експериментальної групи на початку експерименту і показниками сформованості ціннісної мотивації студентів експериментальної групи наприкінці

<sup>819</sup> Закс, Л. М. 1976. *Статистическое оценивание*. Перевод с немецкого. Москва : Статистика.

педагогічного експерименту.

Аналіз результатів таблиці 5.15 свідчить про те, що наприкінці педагогічного експерименту спостерігається істотна відмінність між показниками студентів експериментальної і контрольної груп.

Таблиця 5.15

**Зміни в мотиваційній сфері студентів до проведення педагогічних досліджень  
наприкінці педагогічного експерименту**

№	Мотиви	Групи							
		ЕГ				КГ			
		Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н	Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н
1.	Можливість вивчати учнів, класний колектив, батьків	0,91	0,81	0,72	7,99	0,88	0,78	0,61	12,52
2.	Складний характер роботи вчителя як дослідника	0,91	0,81	0,72	7,99	0,88	0,78	0,61	12,52
3.	Перевіряти ефективність упровадження інноваційних форм і методів навчально-виховної роботи	0,92	0,82	0,73	6,98	0,87	0,76	0,61	11,73
4.	Потреба у постійному науковому пошуку	0,92	0,82	0,73	6,98	0,87	0,76	0,61	11,73
5.	Відповідність роботи моїм здібностям	0,96	0,89	0,81	6,11	0,91	0,85	0,74	10,84
6.	Можливість бачити результати педагогічної праці	0,97	0,92	0,81	13,95	0,91	0,86	0,76	15,32
7.	Можливість аналізувати результати педагогічної і вдосконалювати освітній процес	0,98	0,93	0,85	6,39	0,94	0,87	0,79	17,36
8.	Творчий характер роботи вчителя-дослідника	0,99	0,96	0,89	6,77	0,89	0,82	0,79	7,18

Обидві групи найбільш суттєвими вважають мотиви, викликані можливістю аналізувати результати педагогічної праці і вдосконалювати освітній процес (0,79-0,98) і творчим характером роботи вчителя-дослідника (0,79-0,99). Крім того, всі

студенти визначають можливість бачити результати педагогічної праці (0,76-0,97), відповідність діяльності їхнім здібностям (0,74-0,96). Отримані результати свідчать про розуміння студентами ЕГ і КГ специфіки дослідницької діяльності вчителя початкових класів на кінець експерименту.

Однак порівняльний аналіз свідчить про більш суттєву різницю між результатами самооцінювання в підгрупах ЕГ і КГ. Простежується тенденція до збільшення рівня сформованості мотиваційної сфери студентів ЕГ та її збагачення. Чіткіше побачити зміни в мотиваційній сфері студентів допомагає графік, поданий нижче (рис. 5.2).

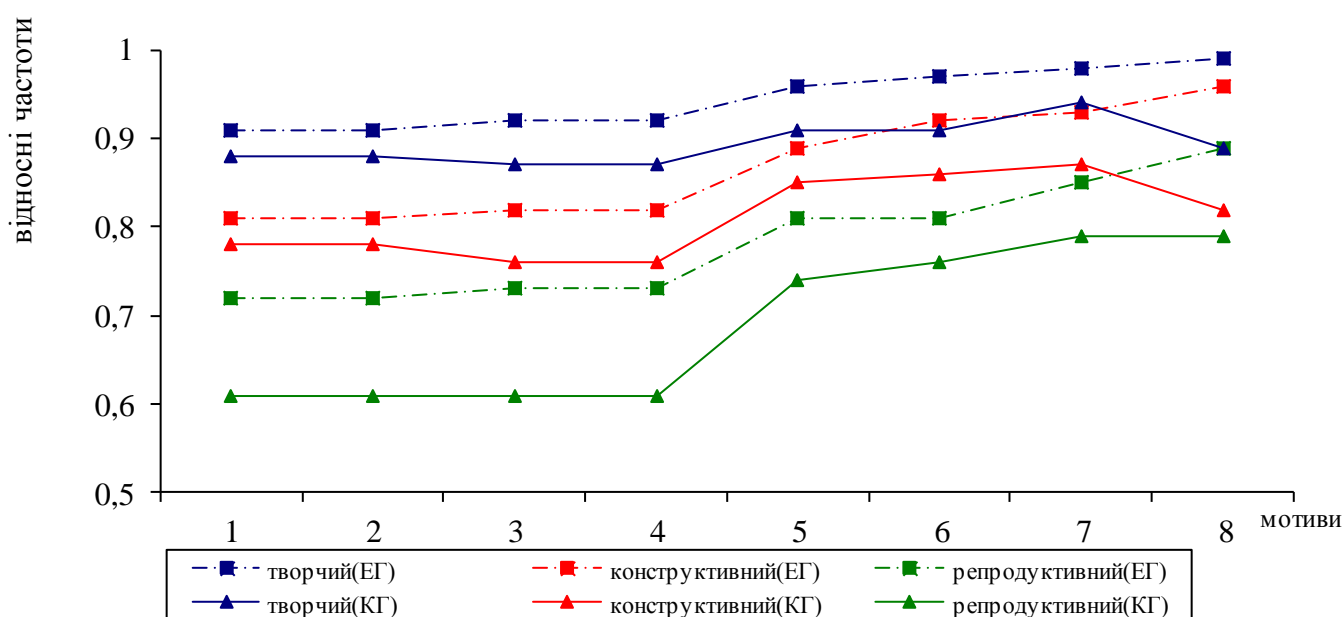


Рис.5.2 Динаміка змін у мотиваційній сфері студентів

Привертає до себе увагу той факт, що сформованість мотиваційної сфери у студентів конструктивного рівня підготовки ЕГ наближається до творчого рівня підготовки студентів КГ. А такі мотиви, як можливість бачити результати педагогічної праці (6) та творчий характер роботи вчителя-дослідника (8), сформовані навіть краще.

Отже, наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються певні відмінності між показниками сформованості ціннісно-мотиваційного компонента у студентів експериментальної і контрольної груп.

Наступним компонентом було обрано *когнітивний*. Динаміку рівнів

сформованості в майбутніх учителів когнітивного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень подано в таблиці 5.16.

Таблиця 5.16

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності студентів до проведення педагогічних досліджень**

Рівень	Кількість студентів експериментальних груп, n=293					Кількість студентів контрольних груп, n=297				
	Педагогічний експеримент									
	На початку		Наприкінці		Різниця	На початку		Наприкінці		Різниця
	абсолютне значення	y %	абсолютне значення	y %		абсолютне значення	y %	абсолютне значення	y %	
Репродуктивний	255	87,0	56	19,1	−67,9	254	85,5	107	36,0	−49,5
Конструктивний	28	9,6	159	54,3	44,7	29	9,8	141	47,5	37,7
Творчий	10	3,4	78	26,6	23,2	14	4,7	49	16,5	11,8

В експериментальній групі на початку педагогічного експерименту творчий рівень сформованості когнітивної готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень становив 3,4% студентів, наприкінці – відповідно 26,6 %; конструктивний рівень становив на початку – 9,6 % наприкінці – 54,3 %; репродуктивний рівень становив на початку – 87 % студентів, наприкінці – 19,1 %.

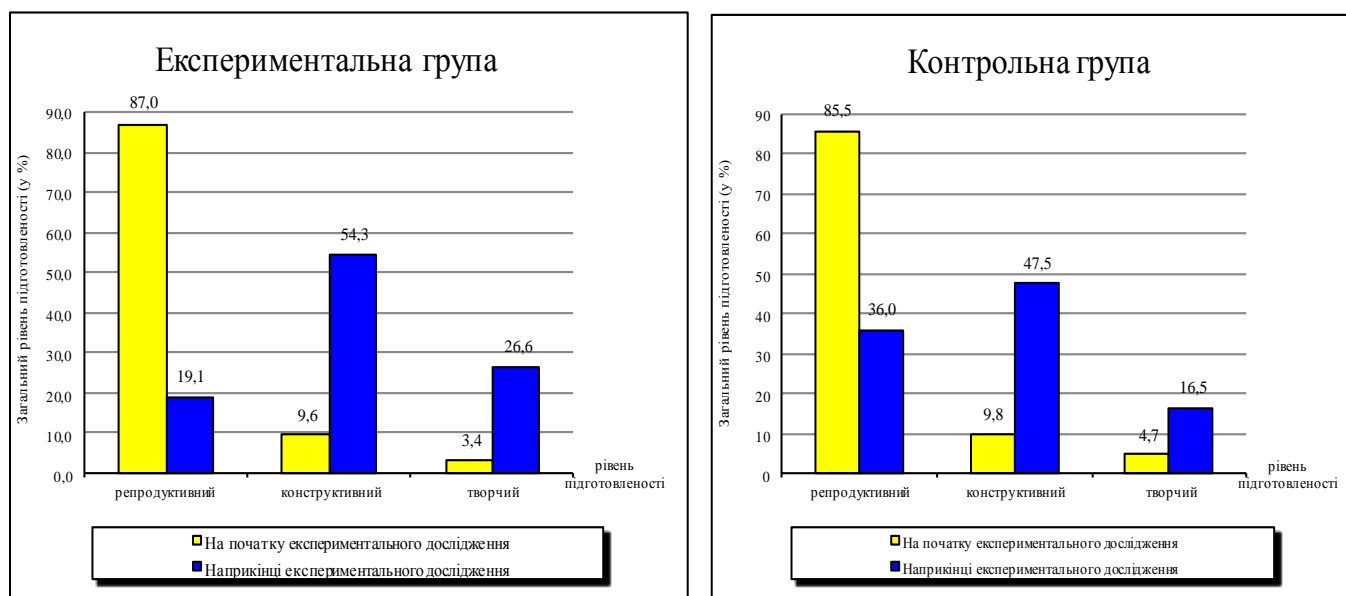
У контрольній групі на початку педагогічного експерименту творчий рівень сформованості готовності в майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень за когнітивним компонентом становив 4,7 % студентів, наприкінці – відповідно 16,5 %; конструктивний рівень – 9,8 % студентів, наприкінці – 47,5 %; репродуктивний рівень становив на початку – 85,5% студентів, наприкінці – 36% студентів.

Збільшилась кількість студентів з творчим рівнем сформованості в майбутніх учителів готовності до проведення педагогічних досліджень в експериментальній групі – на 23,2%. У контрольній групі спостерігалось збільшення цього рівня на

11,8 %.

З-поміж студентів, віднесених нами до конструктивного рівня, виявлено збільшення кількості студентів в експериментальній групі на 44,7%, у контрольній – на 37,7%.

Спостерігаються суттєві зміни в кількості студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем когнітивної готовності: їх кількість зменшилася на 67,9%. У контрольній групі на 49,5% (рис. 5.3).



*Рис.5.3 Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень у майбутніх учителів початкових класів, які входили до експериментальної та контрольної груп, %*

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

Ми також провели якісно-кількісний порівняльний аналіз рівня сформованості когнітивного компонента студентів КГ і ЕГ. Результати розрахунків занесені до таблиць 5.17, 5.18.



Таблиця 5.17

**Показники сформованості когнітивного компонента готовності студентів до проведення педагогічних досліджень на початку педагогічного експерименту**

№	Дослідницькі знання	Групи							
		ЕГ				КГ			
		Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	Н	Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	Н
1.	Математичні та статистичні методи педагогічних досліджень	0,24	0,32	0,44	3,35	0,23	0,36	0,46	3,39
2.	Значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів	0,27	0,29	0,39	3,32	0,28	0,30	0,38	3,31
3.	Логіка педагогічного дослідження	0,29	0,32	0,49	3,95	0,28	0,34	0,49	3,97
4.	Напрями педагогічних досліджень	0,31	0,42	0,46	4,93	0,31	0,44	0,47	4,92
5.	Принципи педагогічного дослідження	0,31	0,42	0,46	4,28	0,32	0,40	0,45	4,29
6.	Вітчизняний досвід проведення педагогічних досліджень	0,32	0,43	0,45	4,65	0,31	0,48	0,47	4,75
7.	Теоретичні методи педагогічних досліджень	0,39	0,44	0,46	4,14	0,39	0,43	0,49	4,18
8.	Емпіричні методи педагогічних досліджень	0,43	0,47	0,49	4,17	0,41	0,46	0,50	4,24

Як свідчать результати таблиці 5.17, на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності між контрольною і експериментальною групами щодо сформованості готовності в майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень за когнітивним компонентом: між значенням Н студентів експериментальної групи (відповідно 3,32-4,93) і студентів контрольної групи (відповідно 3,31-4,92). Це свідчить про однорідність груп, обраних для проведення педагогічного експерименту.

Аналіз результатів таблиці 5.18 свідчить про те, що наприкінці педагогічного експерименту спостерігається істотна відмінність між показниками студентів експериментальної і контрольної груп.

Таблиця 5.18

**Зміни в когнітивній сфері студентів до проведення педагогічних досліджень  
наприкінці педагогічного експерименту**

№	Дослідницькі знання	Групи							
		ЕГ				КГ			
		Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н	Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н
1.	Принципи педагогічного дослідження	0,92	0,83	0,73	6,77	0,72	0,6	0,51	9,66
2.	Математичні та статистичні методи педагогічних досліджень	0,92	0,84	0,74	6,83	0,73	0,61	0,52	12,19
3.	Напрями педагогічних досліджень	0,93	0,84	0,75	6,33	0,78	0,66	0,52	8,55
4.	Вітчизняний досвід проведення педагогічних досліджень	0,93	0,86	0,76	7,62	0,74	0,62	0,51	11,24
5.	Логіка педагогічного дослідження	0,94	0,87	0,77	7,96	0,85	0,64	0,56	11,34
6.	Значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів	0,96	0,88	0,79	7,42	0,80	0,67	0,53	6,73
7.	Теоретичні методи педагогічних досліджень	0,97	0,88	0,81	6,35	0,81	0,61	0,51	10,39
8.	Емпіричні методи педагогічних досліджень	0,98	0,90	0,87	6,56	0,82	0,68	0,53	9,54

На таблиці чітко простежується позитивна динаміка показників теоретичної підготовки до проведення педагогічних досліджень в експериментальній групі. Перше місце в системі дослідницьких знань посідають емпіричні методи педагогічних досліджень (0,87-0,98), друге – теоретичні методи педагогічного дослідження (0,81-0,97), третє – значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів (0,79-0,96). У контрольних групах перше місце посідають знання логіки педагогічних досліджень (0,56-0,85), друге – емпіричних методів педагогічного дослідження (0,53-0,82), третє – теоретичних методів педагогічного

дослідження (0,51-0,81).

Хоча принципи педагогічного дослідження займають найнижчу позицію в досліджуваних групах, проте між показниками творчого, конструктивного та репродуктивного рівнів підготовки студентів цих груп існує суттєва різниця: в ЕГ спостерігається варіація даних від 0,73 до 0,92, тоді як в КГ – від 0,51 до 0,72. Такі тенденції пояснюються тим, що в КГ на кожному рівні вищої освіти студенти писали курсові або дипломні роботи, що сприяло засвоєнню логіки педагогічного дослідження та сутності емпіричних і теоретичних методів педагогічного дослідження. В ЕГ формувалась система дослідницьких знань на кожному рівні вищої освіти в процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін, спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі", розв'язання педагогічних дослідницьких задач, дослідницьких завдань та виконанні науково-дослідної роботи студентів. Все це сприяло значному підвищенню рівня дослідницьких знань. Зауважимо, що і умова  $\hat{N} > 5,99$  виконується для кожної виділеної нами ознаки. Все це яскраво демонструє наступний графік (рис.5.4).

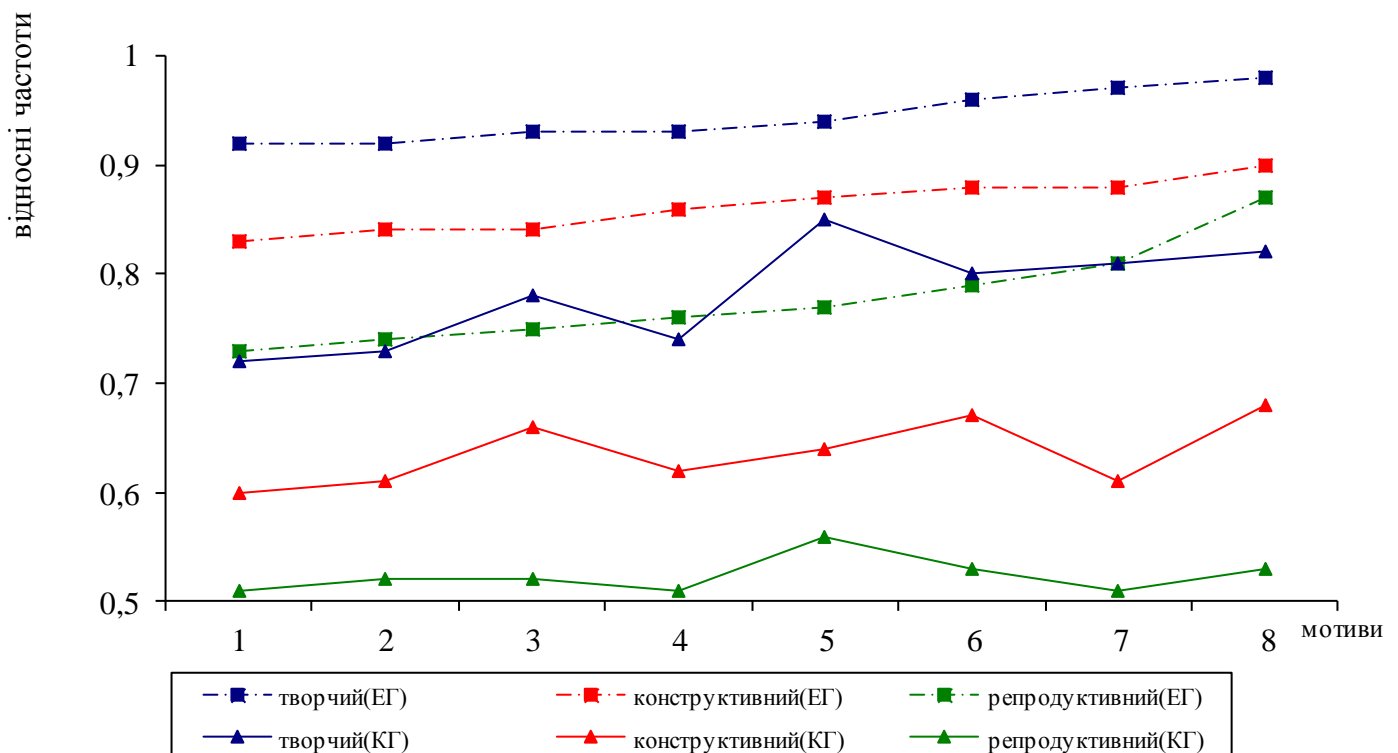


Рис.5.4 Динаміка змін у когнітивній сфері студентів

Показовим є те, що рівень сформованості дослідницьких знань у студентів

трьох підгруп експериментальної групи є більш стабільним, ніж у студентів контрольної групи.

Третім компонентом готовності до проведення педагогічних досліджень нами було визначено *операційно-діяльнісний компонент*. Динаміку рівнів сформованості в майбутніх учителів готовності до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом подано в таблиці 5.19.

Таблиця 5.19

**Динаміка рівнів сформованості операційно-діялісного компонента  
готовності студентів до проведення педагогічних досліджень**

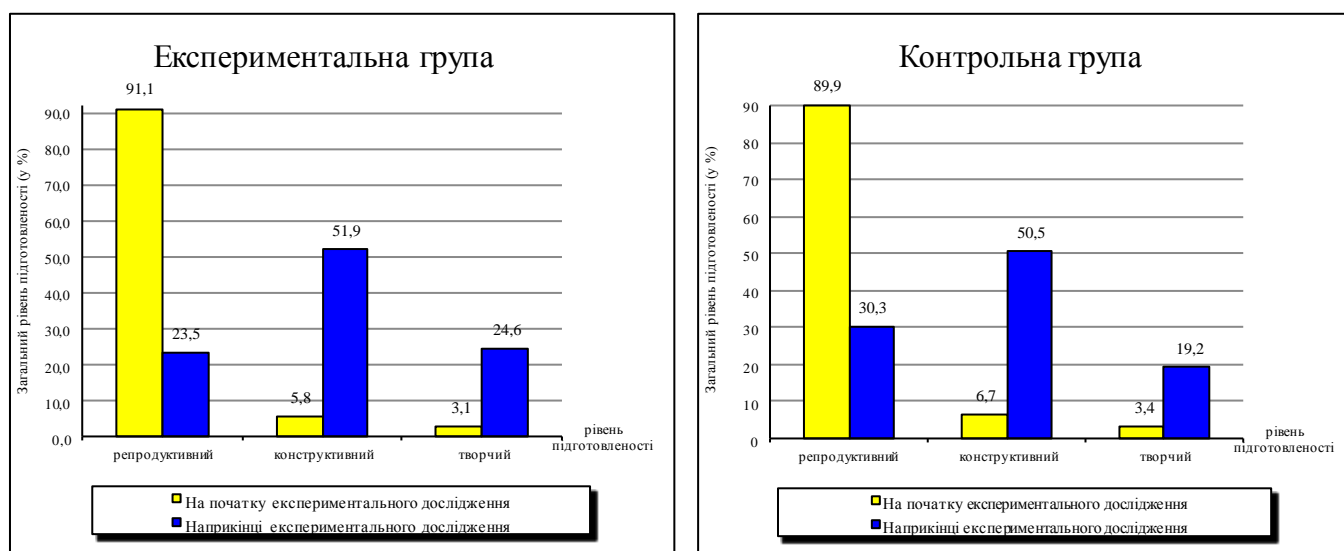
Рівень	Кількість студентів експериментальних груп, n=293					Кількість студентів контрольних груп, n=297				
	Педагогічний експеримент									
	На початку		Наприкінці		Різниця	На початку		Наприкінці		Різниця
	абсолютне значення	y %	абсолютне значення	y %		абсолютне значення	y %	абсолютне значення	y %	
Репродуктивний	267	91,1	69	23,5	−67,6	267	89,9	90	30,3	−59,6
Конструктивний	17	5,8	152	51,9	46,1	20	6,7	150	50,5	43,8
Творчий	9	3,1	72	24,6	21,5	10	3,4	57	19,2	15,8

Як свідчать результати таблиці 5.19, в експериментальній групі на початку педагогічного експерименту творчий рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом становив 3,1% студентів, наприкінці – відповідно 24,6 % студентів; конструктивний рівень становив на початку – 5,8 %, наприкінці – 51,9 % студентів; репродуктивний рівень становив на початку 91,1 % студентів, наприкінці – 23,5 % студентів. У контрольній групі на початку педагогічного експерименту творчий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом становив 3,4 % студентів, наприкінці – відповідно 19,2 % студентів; конструктивний

рівень становив на початку – 6,7 % студентів, наприкінці – 50,5 % студентів; репродуктивний рівень становив на початку – 89,9 % студентів, наприкінці – 30,3 % студентів.

Збільшилася кількість студентів із творчим рівнем готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом в експериментальній групі на 21,5 %, у контрольній – на 15,8 %.

Суттєво зменшилась кількість студентів із репродуктивним рівнем готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом в експериментальній групі на 67,6 %, в контрольній – на 59,6 % (рис. 5.5).



*Рис.5.5 Динаміка рівнів сформованості операційно-діялісного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень у майбутніх учителів початкових класів, які входили до експериментальної та контрольної груп, %*

Отже, порівняльний аналіз готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про значні позитивні зміни в експериментальній групі.

Ми також провели якісно-кількісний порівняльний аналіз рівня сформованості операційно-діялісного компонента студентів КГ і ЕГ. Результати розрахунків занесені до таблиць 5.20, 5.21.

Таблиця 5.20

**Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності  
студентів на початку педагогічного експерименту**

№	Дослідницькі уміння	Групи							
		ЕГ				КГ			
		Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н	Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н
1.	Проектувальні	0,31	0,42	0,46	4,92	0,31	0,44	0,47	4,91
2.	Діагностичні	0,31	0,42	0,44	4,28	0,32	0,40	0,45	4,29
3.	Гностичні	0,29	0,32	0,49	3,95	0,28	0,34	0,49	3,96
4.	Конструктивні	0,28	0,29	0,39	3,32	0,28	0,30	0,38	3,31
5.	Педтехніки	0,32	0,43	0,45	4,65	0,31	0,48	0,47	4,69
6.	Прикладні	0,28	0,32	0,44	3,35	0,26	0,36	0,46	3,37
7.	Комунікативні	0,42	0,47	0,49	4,17	0,41	0,46	0,50	4,21
8.	Організаторські	0,39	0,44	0,46	4,14	0,39	0,43	0,49	4,18

Як свідчать результати таблиці 5.20, на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності між контрольною й експериментальною групами щодо сформованості готовності в майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень за операційно-діяльнісним компонентом: між значенням ^  
Н студентів експериментальної групи (відповідно 3,32-4,92) і студентів контрольної групи (відповідно 3,31-4,91). Це свідчить про однорідність груп, обраних для проведення педагогічного експерименту.

Аналіз результатів таблиці 5.21 свідчить про те, що наприкінці педагогічного експерименту спостерігається істотна відмінність між показниками студентів експериментальної і контрольної груп.

Таблиця 5.21

**Зміни в операційно-діяльнісній сфері готовності студентів наприкінці  
педагогічного експерименту**

№	Дослідницькі уміння	Групи							
		ЕГ				КГ			
		Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н	Творчий	Конструктивний	Репродуктивний	^ Н
1.	Проектувальні	0,90	0,82	0,78	8,65	0,75	0,63	0,54	9,64
2.	Діагностичні	0,92	0,80	0,79	12,54	0,76	0,63	0,53	9,64
3.	Гностичні	0,93	0,86	0,81	6,88	0,79	0,66	0,57	7,48
4.	Конструктивні	0,93	0,86	0,81	8,71	0,80	0,73	0,60	9,40
5.	Педтехніки	0,93	0,88	0,81	16,54	0,87	0,79	0,66	6,73
6.	Прикладні	0,95	0,90	0,85	6,49	0,91	0,83	0,75	13,59
7.	Комунікативні	0,98	0,90	0,88	7,67	0,91	0,83	0,75	9,64
8.	Організаторські	0,98	0,91	0,89	10,14	0,90	0,84	0,75	6,98

Рівень володіння студентами ЕГ досліджуваними вміннями коливається від 0,78 до 0,98, КГ – від 0,53 до 0,91. Найменш сформованими для представників цих груп виявилися проектувальні, діагностичні, гностичні, конструктивні вміння. Проте визначені тенденції найбільш виражені в КГ. В ЕГ кількісні та якісні показники значно вищі порівняно з контрольною групою. Студенти усіх груп до пріоритетних відносять прикладні, комунікативні, організаторські вміння. Однак найвищих показників досягли студенти експериментальних груп (0,85-0,98).

Порівняльний аналіз рівня сформованості вмінь у підгрупах експериментальних і контрольних груп свідчить про неоднаковий характер розподілу. Існує суттєва різниця між показниками ЕГ і КГ творчого (0,90-0,98; 0,75-0,91), конструктивного (0,80-0,91; 0,63-0,84) та репродуктивного рівнів готовності студентів (0,78-0,89; 0,53-0,75).

Зазначимо, що в цілому умова  $\hat{N} > 5,99$  виконується для кожної визначеної ознаки, що свідчить про відхилення нульової гіпотези і про наявність суттєвої різниці між підгрупами студентів.

Динаміку змін у рівнях сформованості дослідницьких умінь дозволяє простежити такий графік (рис. 5.6).

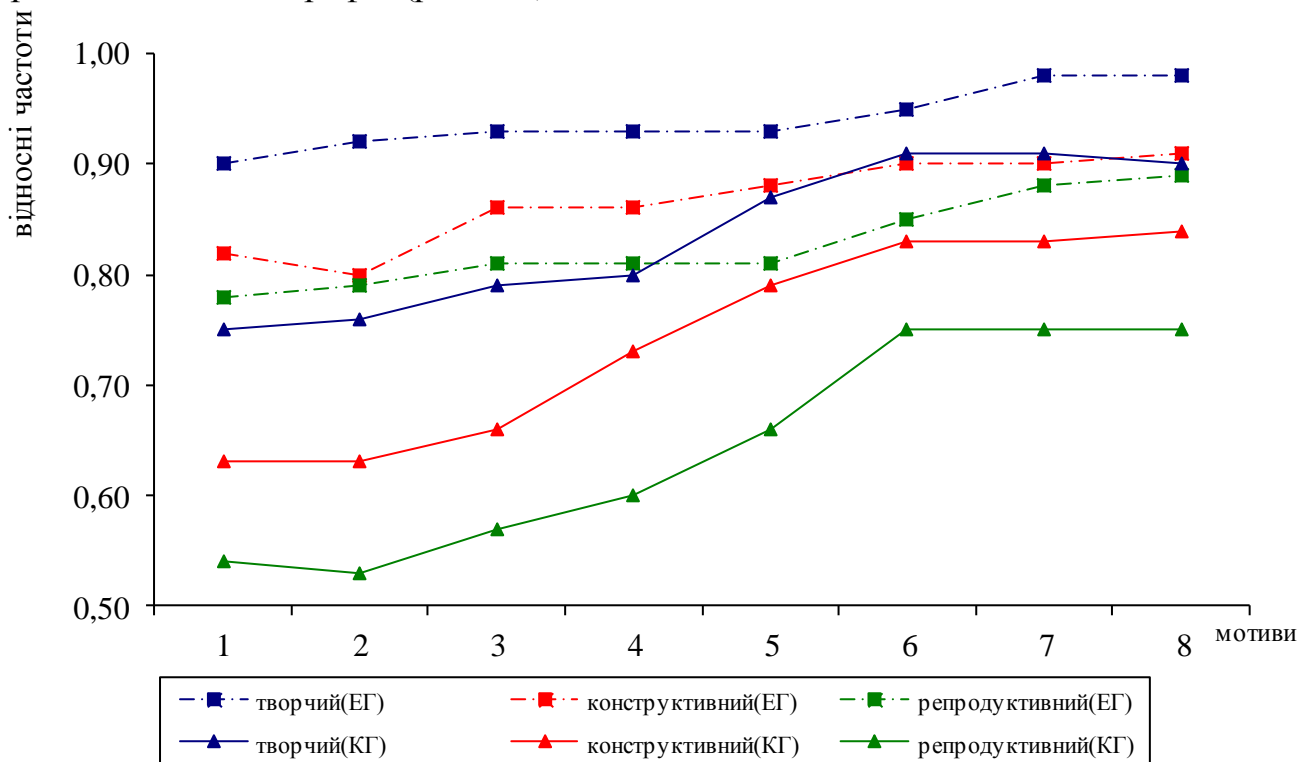


Рис.5.6 Динаміка змін у рівнях сформованості дослідницьких умінь

Із графіка видно, що дослідницькі уміння, сформовані у студентів конструктивного рівня підготовки ЕГ краще, аніж у студентів творчого рівня підготовки КГ. Також повторюється тенденція відносно рівномірного зростання показників рівня сформованості дослідницьких умінь в ЕГ.

Отже, результати аналізу рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень за ціннісно-мотиваційним, когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами свідчать про ефективність підготовки в експериментальних групах.

Ці висновки підтверджують і порівняльні дані рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень в експериментальній і контрольній групах на початку і наприкінці педагогічного



експерименту (табл. 5.22).

Таблиця 5.22

**Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до  
проведення педагогічних досліджень**

Компоненти готовності	Групи	Кількість студентів	Рівні сформованості											
			репродуктивний				конструктивний				творчий			
			до		після		до		після		до		після	
			абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Ціннісно- мотиваційний	ЕГ	293	231	78,8	57	19,5	39	13,3	156	53,2	23	7,9	80	27,3
	КГ	297	233	78,5	95	32,0	41	13,8	155	52,2	23	7,7	47	15,8
Когнітивний	ЕГ	293	255	87,0	56	19,1	28	9,6	159	54,3	10	3,4	78	26,6
	КГ	297	254	85,5	89	30,0	29	9,8	159	53,5	14	4,7	49	16,5
Операційно- діяльнісний	ЕГ	293	267	91,1	66	22,5	17	5,8	155	52,9	9	3,1	72	24,6
	КГ	297	267	89,9	90	30,3	20	6,7	159	53,5	10	3,4	48	16,2

Як свідчать показники таблиці, в експериментальній групі спостерігається суттєве підвищення творчого та конструктивного рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів готовності та суттєве зниження репродуктивного рівня готовності студентів після завершення експерименту. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, однак динаміка їх незначна. Спостерігається достатня кількість студентів репродуктивного рівня готовності до проведення педагогічних досліджень.

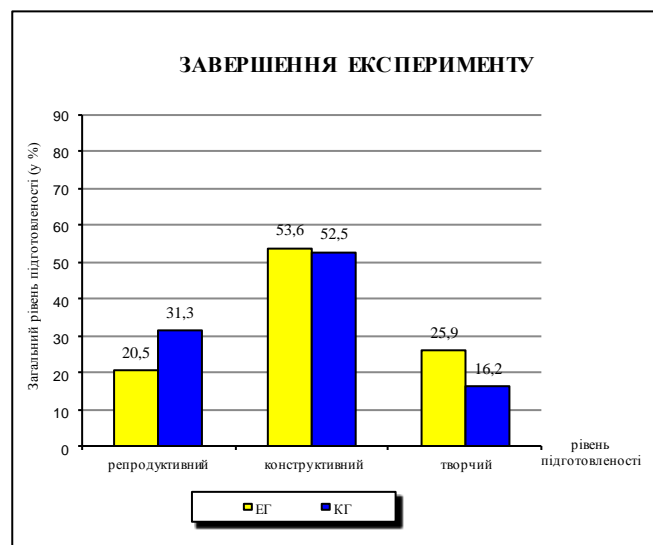
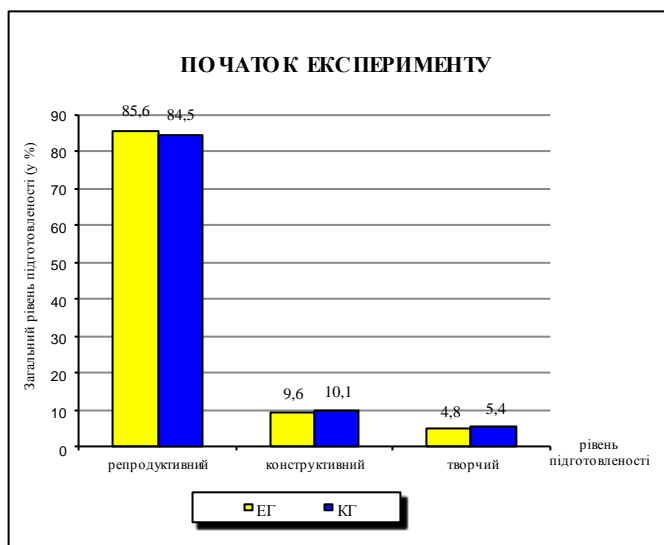
Порівняльний аналіз даних, отриманих на початку і після завершення формувального етапу експерименту, дозволив виявити загальні зміни в рівнях готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень в КГ і ЕГ(табл. 5.23).

Таблиця 5.23

**Динаміка змін у рівнях готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень у студентів експериментальної і контрольної груп (кінцевий результат дослідження)**

Група студентів	Рівні готовності до проведення педагогічних досліджень											
	репродуктивний				конструктивний				творчий			
	до		після		до		після		до		після	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
Експериментальна (n=293)	251	85,6	60	20,5	28	9,6	157	53,6	14	4,8	76	25,9
Контрольна (n=297)	251	84,5	93	31,3	30	10,1	156	52,5	16	5,4	48	16,2

Як бачимо з таблиці, після формувального етапу експерименту найбільш позитивні зміни відбулися в експериментальній групі. Зокрема, в цій групі творчого та конструктивного рівнів досягли 79,5 % (233 студенти), репродуктивного 20,5 % (60 студентів). У контрольних групах відповідно 68,7 % (204 студенти) та 31,3 % (93 студенти). Краще простежити динаміку змін у рівнях готовності студентів допомагає гістограма (рис. 5.7).



*Рис.5.7 Динаміка змін у рівнях готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень на початку та наприкінці педагогічного експерименту, %*

Отже, результати порівняльного аналізу результатів формувального етапу експерименту, перевірені за допомогою методів математичної статистики, підтверджують гіпотезу про те, що ефективність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень можна суттєво підвищити за умов реалізації концептуальної моделі та методичного супроводу означеної підготовки.

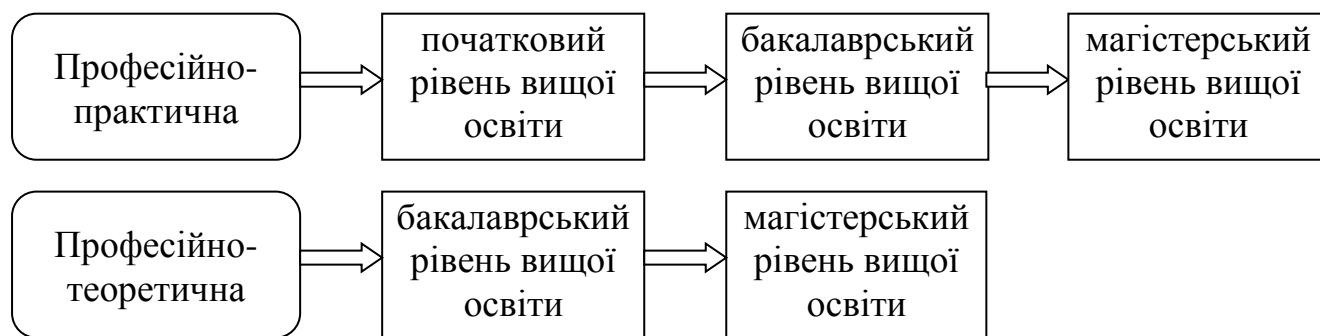
#### **5.4 Обґрунтування варіативних моделей ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень**

Професійна підготовка вчителів початкових класів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, Харківській гуманітарно-педагогічній академії і Луганському університеті імені Тараса Шевченка здійснюється відповідно до Закону України "Про вищу освіту" (2014 р.) на відповідних рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень<sup>820</sup>.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Рівненському державному гуманітарному університеті підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється на першому (бакалаврський) рівень і другому (магістерський) рівнях вищої освіти.

Досліджуючи ефективність професійної підготовки вчителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, ми виокремили моделі ступеневої підготовки: професійно-практична, професійно-теоретична (рис. 5.8).

<sup>820</sup> Верховна Рада України, 2014. Закон України "Про вищу освіту". [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].



*Рис. 5.8 Моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*

Професійно-практична модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень включає такі етапи: після отримання базової загальної середньої освіти (9 класів) навчання в коледжі на початковому рівні вищої освіти, здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань. Наступний етап цієї моделі – професійне навчання на бакалаврському рівні вищої освіти зі здобуттям особою теоретичних знань, практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов’язків за обраною спеціальністю. Останній етап моделі – навчання на магістерському рівні вищої освіти – передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних і практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Професійно-теоретична модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи включає такі етапи: на базі повної загальної середньої освіти (11 класів) професійне навчання на бакалаврському рівні вищої освіти зі здобуттям особою теоретичних знань, практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов’язків за обраною спеціальністю. Наступний етап моделі – навчання на магістерському рівні вищої освіти зі здобуттям особою поглиблених теоретичних і практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності,

інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності<sup>821</sup>.

Із метою дослідження ефективності варіативних моделей ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень ми порівняли результати готовності студентів ЕГ (293 студ.), які склали професійно-практичну модель (210 студ.) із результатами готовності студентів професійно-теоретичної моделі (83 студ.). Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень представлена в таблиці 5.24.

Таблиця 5.24

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: варіативні моделі**

<i>Експериментальна група студентів (n=293)</i>	<i>Рівні готовності до проведення педагогічних досліджень</i>											
	<i>репродуктивний</i>				<i>конструктивний</i>				<i>творчий</i>			
	<i>до</i>		<i>після</i>		<i>до</i>		<i>після</i>		<i>до</i>		<i>після</i>	
	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>
професійно-практична модель (n=210)	183	87,1	36	17,1	19	9,1	114	54,3	8	3,8	60	28,6
професійно-теоретична модель (n=83)	68	82,0	20	24,1	9	10,8	42	50,6	6	7,2	21	25,3

Як бачимо з таблиці, після формувального етапу експерименту позитивна динаміка в експериментальній групі простежується в обох моделях. Однак у професійно-практичній моделі спостерігається більша кількість студентів творчого та конструктивного рівнів готовності та менша кількість студентів репродуктивного рівня готовності до проведення педагогічних досліджень. Краще простежити динаміку змін за рівнями готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень допомагає гістограма (рис. 5.9).

<sup>821</sup> Верховна Рада України, 2014. Закон України "Про вищу освіту". [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].

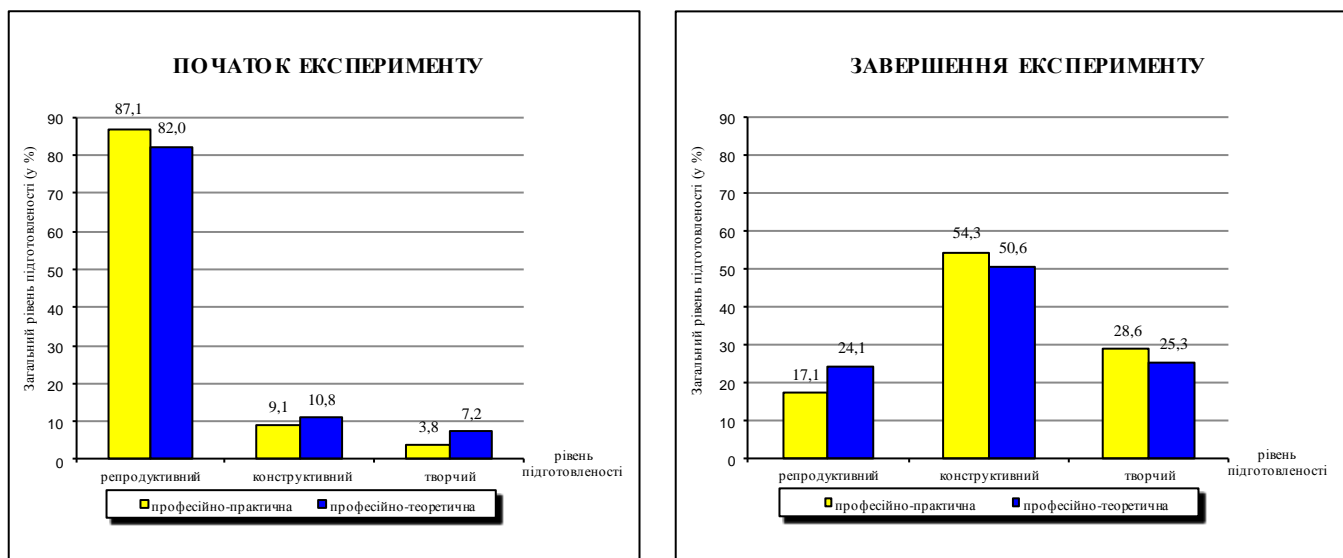


Рис.5.9 Динаміка змін у рівнях готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень у варіативних моделях на початку та наприкінці педагогічного експерименту, %

Щоб виявити причину розбіжностей, ми проаналізували рівні сформованості окремих компонентів готовності студентів до проведення педагогічних досліджень (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний).

Почнемо аналіз із ціннісно-мотиваційного компонента. Динаміку рівнів сформованості означеного компонента у студентів ЕГ професійно-практичної та професійно-теоретичної моделі представлено в таблиці 5.25.

Таблиця 5.25

**Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів до проведення педагогічних досліджень: варіативні моделі**

Експериментальна група студентів (n=293)	Рівні готовності до проведення педагогічних досліджень											
	репродуктивний				конструктивний				творчий			
	до		після		до		після		до		після	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
професійно-практична модель (n=210)	164	78,1	38	18,1	29	13,8	112	53,3	17	8,1	60	28,6
професійно-теоретична модель (n=83)	67	80,8	17	20,5	10	12,0	43	51,8	6	7,2	23	27,7

Із таблиці видно, що на кінець експерименту відбулися позитивні зміни щодо підвищення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента в кожній із моделей, суттєва різниця між рівнем сформованості означеного компонента у варіативних моделях не простежується. Так репродуктивний рівень у професійно-практичній моделі мають 18,1 % студентів, а в професійно-теоретичній – 20,5 %. Конструктивного рівня в професійно-практичній моделі досягли 53,3 % респондентів, а в професійно-теоретичній – 51,8 %. Творчий рівень готовності в професійно-практичній моделі мають 28,6 % студентів, а в професійно-теоретичній – 27,7 %. Такі результати свідчать про достатню увагу до формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень у кожній варіативній моделі.

Проаналізуємо результати дослідження рівня сформованості когнітивного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень студентів ЕГ, які входять до складу професійно-практичної і професійно-теоретичної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Динаміку рівнів сформованості в майбутніх учителів когнітивного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень подано в таблиці 5.26.

Таблиця 5.26

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності студентів до проведення педагогічних досліджень: варіативні моделі**

Експериментальна група студентів (n=293)	Рівні готовності до проведення педагогічних досліджень											
	репродуктивний				конструктивний				творчий			
	до		після		до		після		до		після	
	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
професійно-практична модель (n=210)	183	87,2	37	17,6	20	9,5	116	55,2	7	3,3	57	27,1
професійно-теоретична модель (n=83)	72	86,8	16	19,3	8	9,6	45	54,2	3	3,6	22	26,5

Результати свідчать про позитивну динаміку змін у кожній із варіативних моделей. Суттєвої різниці між результатами сформованості репродуктивного, конструктивного і творчого рівнів професійно-практичної та професійно-теоретичної моделей не спостерігається. Так у професійно-практичній моделі репродуктивного рівня готовності досягли 17,6 %, конструктивного – 55,2 %, творчого – 27,1 % респондентів. У професійно-теоретичній моделі репродуктивний рівень мають 19,3 %, конструктивний – 54,2 %, творчий – 26,5 % студентів. Такі результати свідчать про приблизно однакові умови формування когнітивного компонента готовності в кожній із варіативних моделей.

Проаналізуємо результати сформованості останнього компонента готовності до проведення педагогічних досліджень – операційно-діяльнісного. Динаміку рівнів сформованості в майбутніх учителів ЕГ готовності до проведення педагогічних досліджень за цим компонентом в кожній моделі подано в таблиці 5.27.

Таблиця 5.27

**Динаміка рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента  
готовності студентів до проведення педагогічних досліджень: варіативні моделі**

<i>Експериментальна група студентів (n=293)</i>	<i>Рівні готовності до проведення педагогічних досліджень</i>											
	<i>репродуктивний</i>				<i>конструктивний</i>				<i>творчий</i>			
	<i>до</i>		<i>після</i>		<i>до</i>		<i>після</i>		<i>до</i>		<i>після</i>	
	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>	<i>абсолютне значення</i>	<i>у %</i>
професійно-практична модель (n=210)	191	91,0	41	19,5	12	5,7	114	54,3	7	3,3	55	26,2
професійно-теоретична модель (n=83)	76	91,6	23	27,7	5	6,0	42	50,6	2	2,4	18	21,7

Із показників таблиці видно, що на кінець експерименту відбулися позитивні зміни щодо підвищення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента в обох варіативних моделях. Однак у професійно-практичній моделі спостерігається збільшення кількості студентів творчого і конструктивного рівнів та зменшення



кількості студентів репродуктивного рівня готовності порівняно з професійно-теоретичною моделлю. Так у професійно-практичній моделі репродуктивний рівень становить 19,5 % респондентів, а в професійно-теоретичній – 27,7 %. У професійно-практичній моделі конструктивний рівень становить 54,3 % студентів, а в професійно-теоретичній – 50,6 %. Творчого рівня в професійно-теоретичній моделі досягли 26,2 %, а в професійно-теоретичній – 21,7 % респондентів.

Отже, рівень сформованості готовності до проведення педагогічних досліджень майбутніх учителів, що входили до варіативних моделей ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень зростав від початкового рівня вищої освіти до магістерського.

Професійно-практична модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка складається з процесу навчання в коледжі на початковому рівні вищої освіти, далі – два роки на бакалаврському рівні та навчання на магістерському рівні вищої освіти, характеризується більш високим рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності до проведення педагогічних досліджень. Така ситуація пояснюється більшою кількістю видів педагогічної практики, передбачених навчальними планами, в процесі яких студенти виконували дослідницькі завдання. Так згідно з навчальними планами, на початковому рівні вищої освіти проводяться п'ять видів педагогічної практики (педагогічна практика з позакласної виховної роботи в школі, педагогічна практика "Пробні уроки в школі", літня педагогічна практика, педагогічна практика "Перші дні дитини в школі", переддипломна педагогічна практика); на бакалаврському рівні – два види (дослідницько-діагностична та переддипломна); на магістерському також два види (виробнича та асистентська). У професійно-теоретичній моделі на бакалаврському рівні заплановано чотири види педагогічної практики, на магістерському – один вид.

Отже, професійно-практична модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів має перевагу, порівняно з професійно-теоретичною моделлю. Ця модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення

педагогічних досліджень характеризується більшим рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента. Ціннісно-мотиваційний і когнітивний компоненти готовності до проведення педагогічних досліджень у професійно-практичній і професійно-теоретичній моделях сформовані приблизно однаково.

У цілому, аналізуючи варіативність моделей ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, можемо зробити такі висновки:

- позитивним є існування різних варіантів отримання молодого людиною вищої педагогічної освіти, вибору нею власної траєкторії професійного зростання чи на базі дев'яти класів, чи на базі одинадцяти. Кожна з варіативних моделей ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє формуванню необхідного рівня готовності до проведення педагогічних досліджень;

- згідно з Законом України "Про вищу освіту" передбачається поступовий перехід до однієї моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів на базі повної загальної середньої освіти. Вважаємо за необхідне зберегти традиційно існуючу в нашій країні модель ступеневої підготовки на базі дев'яти класів, оскільки вона сприяє кращій практичній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти і на цій основі – глибшому усвідомленню теоретичних знань і мотиваційному ставленню до майбутньої професійної діяльності.

Завершуючи педагогічне дослідження, важливо окреслити прогностичні напрями ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Визначаючи їх, ми керувалися результатами дослідження. Зокрема, визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів засвідчило, що, створюючи умови для ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, викладачі фахових дисциплін мають звертати увагу на розвиток мотивації щодо засвоєння дослідницьких знань і оволодіння дослідницькими вміннями. Різноманітні форми і методи та професійного становлення мають забезпечити розуміння студентами значення дослідницької

функції в їх майбутній професійній діяльності. Окрім того, потребує систематизації і теоретичної підтримки наявний практичний досвід учителів початкових класів щодо проведення педагогічних досліджень, створення умов для усвідомлення ними цієї діяльності як інноваційної і перспективної.

Другим компонентом, рівень якого свідчить про якість ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, є когнітивний. У процесі дослідження виявлена потреба у створенні навчально-методичного супроводу такої підготовки, який би сприяв формуванню готовності до проведення педагогічного дослідження на кожному етапі підготовки відповідно до кожної варіативної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Особливої уваги потребують студенти заочної форми навчання, які мають уже сформований практичний досвід.

Третім компонентом, вивчення якого сприяло визначенню рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, був операційно-діяльнісний. Результати проведеного дослідження показали, що подальшу роботу слід спрямувати на пошук інноваційних технологій, нових форм і методів організації навчання як дослідження. Важливим чинником має стати прояв ініціативи з боку викладачів щодо розуміння ними необхідності поступового переходу від репродуктивних форм і методів роботи на перших курсах педагогічних закладів вищої освіти до активних та творчих на старших курсах, пошук більш дієвих систем організації навчання, за яких дослідження інтегрується в навчання.

Осмислення прогностичних аспектів ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень повинно здійснюватися з урахуванням тенденцій, що мають місце на сьогоднішній день у світовій практиці:

1. Упровадження у вищій освіті багатоступеневої системи підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура) відповідно до принципів наступності та неперервності. Ступеневість навчання передбачає, зокрема, певну організацію навчального процесу, за якою професійна орієнтація поступово звужується від початку до завершення навчання.

2. Посилення наукових досліджень у вищій школі, активізація досліджень у галузі освіти. Ліквідація розподілу між дослідницькою і викладацькою роботою в університетах.

3. Широке впровадження методів інноваційного і розвивального навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості, зокрема, побудову й реалізацію індивідуальних моделей навчання студентів на основі поступового розширення можливостей самостійного вибору дисциплін упродовж періоду навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів і потреб ринку праці.

4. Акредитація закладів вищої освіти та покращання якості освіти: модернізація навчальних програм з метою підвищення рівня підготовки фахівців і забезпечення мобільності, корегування змісту освіти, впровадження новітніх технологій навчання, використання сучасних методик оцінювання знань студентів<sup>822</sup>.

Отже, серед прогностичних напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень визначаємо вдосконалення системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до принципів наступності і неперервності, умов формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень; пошук активних форм і методів, інноваційних технологій навчання; удосконалення підготовки студентів заочної форми навчання.

## **Висновки до п'ятого розділу**

Експериментальна робота з перевірки ефективності науково-обґрунтованої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень проводилася на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії,

---

<sup>822</sup> Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Вітвицька, С. С., Сидорчук, Н. Г., Спірін, О. М., Якса, Н. В. та ін. 2008. *Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : [монографія]. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 46-47.

Хмельницької гуманітарно-педагогічній академії, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Рівненського державного гуманітарного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Усього в експерименті брали участь 590 студентів. Під час відбору експериментальної і контрольної груп було дотримано кількісну та якісну репрезентативність. Експериментальну групу склали 293 студенти, контрольну – 297. За допомогою t-критерію Ст'юдента доведена однорідність навчальних груп, що брали участь у педагогічному експерименті, а також правильність вибірки.

У результаті діагностичного етапу експерименту було з'ясовано вихідний рівень якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Отримані в процесі діагностичного зрізу дані засвідчили відсутність у студентів чітких уявлень про дослідницьку діяльність учителя, несформоване ставлення до неї. У більшості студентів зафіксовано репродуктивний рівень сформованості дослідницьких знань й умінь, початковий рівень підготовки студентів ЕГ і КГ до проведення педагогічних досліджень характеризується практично однаковими параметрами.

Під час формувального етапу експерименту у КГ протягом шести років здійснювалась підготовка майбутніх учителів за традиційною методикою викладання дисциплін. У ЕГ протягом шести років впроваджено модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Формування готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень в ЕГ відбувалося поетапно. Після завершення навчання на початковому, бакалаврському та магістерському рівнях проведено контрольні зрізи в ЕГ і КГ та виявлено відмінності в рівнях готовності до проведення педагогічних досліджень за експериментальних умов. За допомогою комплексу методів науково-педагогічного дослідження було визначено рівень задоволеності педагогічною професією, проведенням педагогічних досліджень і сформованості мотиваційної сфери (ціннісно-мотиваційний компонент); виявлено рівень сформованості педагогічного мислення, сформованість дослідницьких знань (когнітивний компонент); виявлено

рівень сформованості дослідницьких умінь (операційно-діяльнісний компонент); визначено рівень готовності до проведення педагогічних досліджень (результат підготовки). На підставі самооцінювання студентів та оцінювання експертів було виявлено підвищення рівня готовності студентів до проведення педагогічних досліджень в експериментальних групах наприкінці кожного етапу підготовки. Вірогідність розбіжностей доведена за допомогою t-критерію Стюдента.

Під час контрольного етапу педагогічного дослідження здійснювався аналіз, порівняння й узагальнення результатів експериментально-дослідної роботи як до експерименту, так і після нього за допомогою апарату математичної статистики. Порівняльний аналіз рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів у майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень на початку і наприкінці педагогічного експерименту засвідчив більш високу результативність підготовки майбутніх учителів-дослідників в експериментальній групі. Визначено, що в цій групі творчого та конструктивного рівнів досягли 79,5 % (233 студенти), репродуктивного 20,5 % (60 студентів). У контрольних групах відповідно 68,7 % (204 студенти) та 31,3 % (93 студенти). Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості зазначених компонентів у КГ і ЕГ була доведена за допомогою непараметричного  $\hat{H}$  – критерію Краскелла-Валліса.

Результати проведеного дослідження дозволили обґрунтувати варіативні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: професійно-практичну (на базі дев'яти класів) та професійно-теоретичну (на базі одинадцяти класів). Доведено, що професійно-практична модель характеризується більш високим рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності.

Аналіз результатів дослідження підтверджує ефективність розробленої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, упровадженої в експериментальній групі студентів.

Загальна та часткові гіпотези в процесі педагогічного експерименту отримали

своє підтвердження: була розроблена та експериментально перевірена концептуальна модель і методичний супровід ступеневої підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень в початковій школі.

Аналіз результатів педагогічного експерименту свідчить, що завдання виконано, мети дослідження досягнуто.

На основі узагальнених результатів дослідження ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень визначено прогностичні напрями цієї проблеми.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях: [454; 509].

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду та запропоновано новий підхід до вирішення актуальної наукової проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Результати теоретико-експериментальної роботи підтвердили правомірність висунутої гіпотези, а реалізовані завдання дослідження дали можливість сформулювати такі висновки:

1. В історії розвитку вітчизняної системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів чітко простежуються чотири етапи: ідейно-організаційний (кінець XVIII – початок XX ст.), початковий (1917 – 1990 рр.); чотириступеневий (1991 – 2013 рр.); триступеневий (2014 – 2017 рр.).

Позитивними тенденціями у розвитку системи ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів відзначено варіативність ступеневої підготовки (на базі неповної й повної загальної середньої освіти); створення різноманітних типів навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів; розвантаження навчальних програм, що вивільняє час для самостійної роботи студентів, їх саморозвитку та самовиховання; забезпечення кадрами різних ступенів підготовки відповідних освітніх закладів певного регіону.

Водночас виявлено низку труднощів та невирішених проблем у впровадженні системи ступеневої підготовки вчителів початкових класів: проблема реалізації принципу наступності в педагогічній освіті (завдань, змісту, форм, методів); дублювання назв навчальних предметів, змісту навчального матеріалу на різних рівнях вищої освіти; недостатнє навчально-методичне забезпечення навчального процесу та науково-дослідної роботи студентів на кожному з етапів підготовки.

2. У результаті теоретичного аналізу наукової літератури доведено, що формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до проведення педагогічних досліджень є професійною необхідністю, а зазначена проблема – важливою й актуальною в Україні та зарубіжжя. Визначено та проаналізовано традиційні форми підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень в Україні: написання курсових та дипломних робіт,



наукові гуртки, студентські наукові товариства, конкурси наукових робіт, науково-практичні конференції. З'ясовано, що зарубіжний досвід означеної підготовки вирізняється використанням активних форм та методів навчання, які наближають навчальну діяльність до дослідницької.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури виявлено, що оптимізації підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень сприяють дослідницький характер навчальної діяльності студентів, використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, активних методів та форм навчання, які забезпечують розвиток творчих здібностей кожної особистості, її здатність до індивідуальної та колективної наукової праці.

У результаті теоретичного аналізу базових понять дослідження їх класифіковано таким чином: поняття, що розкривають сутність та специфіку ступеневої підготовки фахівців початкової освіти ("підготовка", "професійна підготовка", "ступенева освіта", "ступенева підготовка майбутнього вчителя"); поняття, що відображають дослідницький характер діяльності вчителя ("дослідницька педагогічна діяльність", "науково-дослідна педагогічна діяльність", "педагогічні дослідження"; поняття, які об'єднують дві попередні групи і розкривають предмет нашого дослідження ("підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "готовність майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень").

3. Окреслено специфіку дослідницької діяльності вчителя початкових класів, яка полягає в довготривалій роботі з постійним складом учнів, що дає можливість краще вивчити учнівський колектив та індивідуальні особливості дітей, зміни, які відбуваються з ними впродовж цього часу, та створити відповідні умови для успішного розвитку та саморозвитку кожного учня.

Виявлено, що основними чинниками, які впливають на необхідність проведення педагогічних досліджень учителями початкових класів, є зовнішні (освітні реформи, зміна контингенту учнів та батьків, оновлення вимог до якості

початкової освіти, атестація вчителів) та внутрішні (прагнення вчителів до інноваційної діяльності, досягнення якісно нових результатів у навчанні, вихованні та розвитку учнів; прагнення до самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетентності, створення та підтримки власного авторитету, отримання вищої категорії і педагогічних звань під час атестації).

Розкрито сутність та форми дослідницької діяльності вчителя: індивідуальна дослідницька робота з метою вдосконалення освітнього процесу в класі та колективна дослідницька діяльність (робота над науковою темою навчального закладу).

Із урахуванням методологічних підходів до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів та специфіки діяльності вчителя початкових класів обґрунтовано та конкретизовано професіограму вчителя-дослідника початкової школи, як уявного образу вчителя-дослідника для різних типів закладів вищої освіти. Професіограма включає особистісні (дослідницькі якості, педагогічне мислення) та діяльнісно-рольові (дослідницькі знання та вміння) характеристики, необхідні для успішного виконання дослідницької функції вчителя.

4. Обґрунтовано концептуальні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Головною концептуальною ідеєю є розуміння процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень як невід'ємної складової їхньої професійної підготовки, що здійснюється поетапно, відповідно до рівнів вищої освіти.

Визначено, що методологічну основу дослідження становлять загальнонаукова методологія, зокрема, основні положення системного та діяльнісного підходів; конкретнонаукова методологія – положення щодо цілісності й наступності змісту професійної підготовки, особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти, аксіологічний, особистісний, професіографічний, технологічний, дослідницький, компетентнісний, задачний підходи до організації освітнього процесу у ході підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічних досліджень; принципи наступності та неперервності

освіти, професійної спрямованості, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності, проблемності, професійної мобільності, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів.

В основу підготовки студентів до проведення педагогічних досліджень покладено теорію І. Павлова про біологічну природу дослідницької діяльності людини та положення моделі навчальної діяльності студентів "навчання через дослідження".

5. Визначено критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. До кожного компонента готовності (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний) виокремлено критерії, за якими здійснювалося дослідження. Критеріальну базу склали три групи: особистісно-мотиваційні (емоційний, перспективний, інтелектуальний); когнітивно-дослідницькі (сформованість дослідницьких знань та педагогічного мислення); діяльнісно-творчі (сформованість дослідницьких умінь). На основі розроблених критеріїв виокремлено репродуктивний, конструктивний та творчий рівні готовності студентів до проведення педагогічних досліджень.

6. Спроековано концептуальну модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, цільове призначення якої полягає в удосконаленні змісту, методів, форм та умов організації навчального процесу закладу вищої освіти з метою ефективної підготовки вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти.

Розроблена експериментальна модель характеризується цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Виокремлено цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний блоки підготовки. Основними етапами підготовки визначено початковий, бакалаврський, магістерський. Відповідно до принципу наступності на кожному етапі окреслено зміст, форми, методи, прийоми, технології навчання та форми науково-дослідної роботи.

Виділено та проаналізовано педагогічні умови, що забезпечують ефективне функціонування системи ступеневої підготовки та формування компонентів готовності до проведення педагогічних досліджень: стимулювання мотивації навчання та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; організація навчання через дослідження; оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних та колективних форм роботи.

Результати педагогічного експерименту підтвердили, що запропонована модель та визначені в ній педагогічні умови є ефективними, оскільки після формувального етапу експерименту найбільш позитивні зміни відбулися в експериментальній групі. Зокрема, в цій групі творчого та конструктивного рівнів досягли 79,5 % (233 студенти), репродуктивного 20,5 % (60 студентів). У контрольних групах відповідно 68,7 % (204 студенти) та 31,3 % (93 студенти).

Аналіз результатів експериментальної роботи здійснювався за допомогою лонгітюдного, порівняльних і статистичних методів. Результати лонгітюдного дослідження свідчать про значні позитивні зміни у показниках готовності до проведення педагогічних досліджень учасників експериментальної групи. Проведене порівняльне дослідження свідчить про суттєві переваги інноваційної підготовки в експериментальній групі. Методи статистичного аналізу доводять достовірність висновків щодо результативності формувального етапу експерименту.

7. Розроблено навчально-методичне забезпечення ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: навчальні та робочі програми з дисциплін початкового, бакалаврського, магістерського рівнів вищої освіти та спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі"; навчальні та методичні посібники: "Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика", в якому представлена система дослідницьких знань, завдань та науково-педагогічних задач; "Актуальні проблеми початкової освіти", в якому висвітлені матеріали для організації проектної діяльності студентів; "Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики", в яких представлено систему різнорівневих дослідницьких

завдань для всіх видів практики; "Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт". Використання комплексу навчально-методичного забезпечення на кожному рівні вищої освіти сприяло ефективності ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

8. Охарактеризовано варіативні моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: професійно-практичну та професійно-теоретичну. Професійно-практична модель реалізується на базі дев'яти класів і передбачає ступеневу підготовку на початковому (короткий цикл), першому (бакалаврський) та другому (магістерський) рівнях вищої освіти. Професійно-теоретична модель – на базі одинадцяти класів і передбачає здобуття вищої освіти на першому (бакалаврський) та другому (магістерський) рівнях вищої освіти. На основі порівняльного аналізу рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень підтверджено більш високий рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності у респондентів професійно-практичної моделі.

Викладені в дисертації висновки не вичерпують усіх аспектів дослідження. Подальшої розробки потребують проблеми підготовки до проведення педагогічних досліджень студентів заочної форми навчання, що мають певний досвід практичної діяльності; дослідження нових форм, методів та прийомів у контексті моделі навчальної діяльності студентів "навчання через дослідження". Перспективним аспектом розробки проблеми може бути дослідження особливостей процесу засвоєння дослідницької діяльності студентами інших спеціальностей в умовах двоступеневої підготовки "бакалавр" і "магістр".

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна, Н. В., 1999. *Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)*: автореф. дис. доктор пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
2. Абдулліна, О. А. 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение.
3. Авраменко, К. Б., 2002. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
4. *Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов* : сб. научн. трудов, 1990. Ярославль : Из-во Ярославского гос. ун-та.
5. Алексюк, А. М., Аюрзанайн, А. А., Підкасистий, П. І. та ін. 1993. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання* : навч. посібн. Київ : ІСДО.
6. Алексюк, А. М. 1998. *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. Київ : Либідь.
7. Амелина, Н. С., 1982. *Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Киев : Київський педагогічний інститут імені О. М. Горького.
8. Ананьев, Б. Г. 1968. *Человек как предмет познания*. – Ленинград : ЛГУ.
9. Андреев, В. И. 1996. *Педагогика творческого саморазвития*. Кн. 1. Казань.
10. Андріяко, Ю. В., 2001. Науково-методичне забезпечення ступеневої освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : збірник наукових праць. У двох частинах. Київ : Ч. 2, с. 156-161.
11. Андрущенко, В. П. 2000. *Історія соціальної філософії : (Західноєвропейський контекст)* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Тандем.
12. Андрущенко, М. Н. 1971. *Понятие эффективности и его философский смысл: Философские и социологические исследования*. Ленинград.
13. Анисимов, О. С., 1994. *Акмеологические основы рефлексивной*

*самоорганизации педагога: творчество и культура мышления.* Доктор наук. Московский государственный социальный университет.

14. Анисимов, А., 1903. Харьковские студенческие кружки. *Русское богатство*, № 12, с. 201-217.

15. Антонова, О. Є., 2017. Педагогічні умови підготовки вчителя до творчої професійної діяльності. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи* : зб. наук.-метод. праць. Житомир : Вид. Євенок О. О., с. 12-19.

16. Анцибор, М. М. 1989. *Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла.* Москва : Прометей.

17. Артющина, М. В., Котикова, О. М. та Романова, Г. М. ред., 2007. *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі* : навч. посібн. Київ : КНТЕУ.

18. Архипова, С., 2009. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету: Серія педагогіка*, вип. 25. Ч. 1, с. 99-105.

19. Асеев, В. Г. 1976. *Мотивация поведения и формирование личности.* Москва.

20. Атанов, Г. А. 2001. *Деятельностный подход в обучении.* Донецк : "ЕАИ-пресс".

21. Атанов, Г. А., 2001. Моделирование учебной предметной области, или предметная модель обучаемого. *Education Technology & Society*, № 4(1), с. 111-124.

22. Атанов, Г. А. и Пустынникова, И. Н. 2002. *Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактики высшей школы.* Донецк : Изд-во ДООУ.

23. Атанов, Г. А., 2004. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении. *Education Technology & Society*, № 7(2), с. 179-184.

24. Бабанский, Ю. К. 1982. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований.* Москва : Педагогика.

25. Бабанский, Ю. К., Деминцев, А. Д. и Полякова, Т. С., 1974. Результаты исследования деятельности учителей. *О дидактических затруднениях в деятельности учителей и путях их преодоления*. Москва : Педагогика, с. 28-36.
26. Бабін, І. І., Болюбаш, Я. Я., Грубіянюк, В. В. та Степко, М. Ф., 2003. *Болонський процес у фактах і документах*. Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка.
27. Балл, Г. О. та Перепелиця, П. С., 1998. Психолого-педагогічні засади організації допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 5, с. 149-159.
28. Барбіна, Є., 1998. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки. *Рідна школа*, №2, с. 71-74.
29. Барбіна, Е. С. и Семиченко, В. А. 1996. *Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы*. Киев.
30. Бартенєва, І.О., Богданова, І.М., Бужина, І.В., Дідусь, Н.І. та ін. 2002. *Педагогіка вищої школи*. Одеса : ДПУ ім. К.Д. Ушинського.
31. Бекирова, А. Р., 2016. Проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів : аксіологічний аспект. *Нові технології навчання: наук.-метод. збірник*. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 89. Ч. 1, с. 81-87.
32. Белухин, Д. А. 1996. *Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций*. Ч.1. Москва : Академия.
33. Берека, В. Є. заг. ред., 2006. *Історія Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в особах*. Хмельницький: ПП Мельник А. А. Т. 1.
34. Берека, В. Є., 2007. Професійно-педагогічна практика майбутніх управлінців : основні принципи і технологія. *Наукові записки Тернопільського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка*, № 8, с. 109-115.
35. Берека, В. Є., 2008. В: А. Й. Сиротенко, ред. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика*: [монографія]. Хмельницький: ХГПА.
36. Берулава, М. Н., 1996. Гуманизация образования: направления и проблемы. *Педагогика*, № 4, с. 23-27.



37. Беспалько, В. П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва : Педагогика.
38. Беспалько, В. П., 1993. Стандартизация образования: основные идеи и понятия. *Педагогика*, № 5, с. 45-62.
39. Бех, І. Д. 1998. *Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник*. Київ.
40. Бех, І. Д., 2000. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. *Початкова школа*, №5, с. 1-5.
41. Білоцерківська, Н. Г., 2009. *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін*. Кандидат наук. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
42. Бірюк, Л., 2008. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти. *Шлях освіти*, № 4, с. 24-27.
43. Благодаренко, Л. Ю. та Шут, М. І., 2007. Методичні підходи до створення нового підручника з фізики. *Наукові записки*. Вип. 72. Серія: Педагогічні науки. Ч. 2. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, с. 17-21.
44. Богданов, І. Т., 2008. Теоретичні засади організаційно-змістового наповнення підручника з електротехніки. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка*, № 14, с. 178-181.
45. Бодалев, А. А., 1993. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*. Т. 14, № 15, с. 73-79.
46. Божович, Е. Д. ред., 2000. *Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения*. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК.
47. Болотов, В. А. 2001. *Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: [монография]*. Волгоград : Перемена.
48. Болюбаш, Я. Я. 1997. *Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібн. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти*. Київ : ВВП "КОМПАС".

49. Бондар, В. І. та Подоляк, Л. Г. 1986. *Дослідна робота учнів у навчальному процесі педагогічного училища (Психолого-педагогічний цикл): методичний лист*. Київ : РНМК Міністерства УРСР.
50. Бондар, В. І., 1997. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта і управління*, №2, с. 85-108.
51. Бондар, В. І. 2005. *Дидактика*. Київ : Либідь.
52. Бондаревская, Е. В. и Кульневич, С. В. 1999. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону.
53. Бордовский, Г. А. ред., 1987. *Методические рекомендации и материалы к профессиональной подготовке современного учителя (методология и общая методика разработки)*. Ленинград : ЛГПИ.
54. Борисов, В. В., 1997. *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : автореф. дис. кандидата пед.наук*. Київ : Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
55. Бургия, М. С., 1990. Понятия и функции методологий педагогики. *Советская педагогика*, № 10, с. 74-77.
56. Бусел, В. Г. гол. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ "Перун".
57. Василюк, А.В., 2015. Особливості реформування освіти в умовах викликів ХХІ ст. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць*. Хмельницький : ХГПА. Вип. 19, с. 24-29.
58. Вергасов, В. М. 1979. *Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе*. Киев: Вища школа.
59. Верховна Рада України, 1991. *Закон України "Про освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №34. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>> [Дата звернення 10 червня 2016].
60. Верховна Рада України, 2002. *Закон України "Про вищу освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України №20. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>> [Дата звернення 14 червня 2016].

61. Верховна Рада України, 2014. *Закон України "Про вищу освіту"*. [online] Відомості Верховної Ради України (ВВР) №37-38. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 червня 2016].
62. Верховна Рада УРСР, 1959. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР: *Радянська школа*, № 8, с. 2-15.
63. Вірста, С. Є., 2008. Інноваційне навчання: метод проектів. *Нові технології навчання*, № 50, с. 52-58.
64. Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, №21, с. 8-11.
65. Вітвицька, С. С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи* : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури.
66. Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти* : автореф. дис. доктора пед. наук. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка.
67. Вітвицька, С. С., 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
68. Власенко, С. П., 2001. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
69. Власенко, С. П., 2002. *Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
70. Вознюк, А. В. 2016. *Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты*: [монографія]. Житомир : Рута.
71. Воловик, П. М. 1969. *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці* : навч. посіб. Київ : Радянська школа.

72. Всеукраїнський Центральний Комітет й Рада Народних Комісарів УСРР, 1926. Про приймання до вищих шкіл УСРР : Постанова. *Бюлетень Наркомосвіти*, № 12 (30), с. 6-7.

73. Высоцкий, С. В., 1999. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць, вип. 8-9, с. 90-94.

74. Галузинський, В. М. та Євтух, М. Б. 1995. *Педагогика: теорія та історія*. Київ.

75. Галус, О. М. 2009. *Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект* : [монографія]. Хмельницький : ХГПА.

76. Галустов, Р. А. и Зубов, Н. И. 1999. *Творческие проекты студентов ТЭФ*. Брянск : Изд-во БГПУ, НМЦ "Технология".

77. Галузинський, В. М. , Євтух, М. Б. , Спіцин, С. С. та Шалік, З. М., 2000. Місце науково-дослідної роботи студентів у концепції вдосконалення підготовки сучасного вчителя. В: Б. І. Холод, гол. ред. *Нові технології навчання*: наук. метод. збірник. К. : НМЦВО. Вип. 27, с. 94-104.

78. Гальперин, П. Я. 1976. *Введение в психологию*. Москва : Наука.

79. Гальперин, П. Я., 1980. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач. *Вопросы психологии*, № 1, с. 31-36.

80. Гершунский, Б. С. 1998. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва : Совершенство.

81. Гільберг, Т. та Сак, Т., 2014. Дослідження як спосіб пізнання і розвитку: навчально-дослідницька діяльність молодших школярів. *Учитель початкової школи*, № 7-8, с. 13-14.

82. Гільберг, Т. та Сак, Т., 2014. Навчально-дослідницька діяльність на уроках природознавства. *Учитель початкової школи*, № 7-8, с. 15-17.

83. Гильбух, Ю. З., Гарнец, О. Н. та Копробко, С. Л., 1990. Феномен умственной одаренности. *Вопросы психологии*, № 4, с. 147-155.

84. Годфруа, Ж. 1992. *Что такое психология*: В 2 т.: Т. 2: Перевод с

французкого. Москва : Мир.

85. Головин, Г. В., 1997. *Педагогические мастерские как средство профессионально-личностной подготовки учителя*. Кандидат наук. Московский государственный педагогический университет.

86. Головкин, С. А. 1980. *Высшее образование Франции: Актуальные проблемы и противоречия*. Минск: Высшая школа.

87. Голубева, М. О. та Єгорова, В. В., 2004. Порівняльний аналіз проблемного навчання та методу випадків і ситуацій. *Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Т. 33, с. 7-12.

88. Гончаренко, С. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: "Либідь".

89. Гончаренко, С., Кушнір, В. та Кушнір, Г., 2008. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, № 4 (50), с. 2-10.

90. Гончаренко, С. У., Олійник, П. М., Федорченко, В. К. та ін. 2003. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навч. посіб. Київ : Вища школа.

91. Гончаренко, С. У. 2008. *Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця : ДОВ "Вінниця".

92. Горбатюк, Р. М., 2009. Теоретичні основи проектної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок* : щомісячний наук.-пед. журнал. Дрогобич : Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка, № 2 (49), с. 35-42.

93. Горбатюк, Р. М., 2010. *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут".

94. Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Вінниця : Рівненський державний гуманітарний університет.

95. Горкуненко, П. П., 2007. *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. Кандидат наук. Рівненський державний гуманітарний

університет.

96. Горовая, В. И., 1995. *Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования* : автореф. дисс. доктора пед. наук. Санкт-Петербург: Российский педагогический университет имени А. И. Герцена.

97. Горшкова В. В. ред., 1992. *Концепция многоуровневого высшего педагогического образования*. Комсомольск-на-Амуре : КАГПУ.

98. Грень, Л. М., 2009. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук, праць. Вип. 2, с. 125-130.

99. Грицанов, А. А. 1998. *Новейший философский словарь*. Минск : Изд. В. М. Скакун.

100. Гулай, О. І., 2009. Перспективи впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Вип. 3 (56), с. 170-178.

101. Гулай, О. І., 2012. Структура навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців у вищій школі. *Вестник СевГТУ*. Севастополь : Изд-во СевНТУ. Вип. 127: Педагогика, с. 6-10.

102. Гулай, О. І. 2015. В: Л. М. Романишина, ред. *Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти* : [монографія]. Луцьк : РВВ Луцького НТУ.

103. Гура, О. І. 2005. *Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності*. Київ.

104. Гуцан, Т., 2009. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Ялта, 22-23 вересня 2009. Ч. 1, с. 71-74.

105. Давыдов, В. В. ред., 1999. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т*. Москва : Большая Российская энциклопедия. Т. 2.

106. Давыдов, В. В. и Рахимов, О. Х.-А., 2002. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста.

*Інновації в освіті, №2, с. 62-83.*

107. Дарманська, І. М., 2004. *Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

108. Дарманський, М. М. 2001. В: Н. Г. Ничкало, заг. ред. *Організація діяльності чотириступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту)*. Хмельницький : ХГПІ.

109. Демінська, Л. О., 2014. *Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка.

110. Деминцев, А. Д., 1972. *Развитие творческой активности учителей и совершенствование их мастерства* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва : Институт общей педагогики АПН СССР.

111. Дем'яненко, Н. М., 1999. *Загальнопедагогічна підготовка вчителя історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.)* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

112. Дерека, Т. Г., 2017. *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання*. Доктор наук. Київський університет імені Бориса Грінченка.

113. Деркач, А. А. и Орбан, Л. Э. 1995. *Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности*. Москва : РАО.

114. Деркач, А. А. ред., 2002. *Акмеология: учебник*. Москва : РАГС.

115. Довнар-Запольский, М. В., 1915. Студенческий историко-этнографический кружок при Императорском Университете Св. Владимира. *Сборник статей*. Вып. VII, с. 175-178.

116. Донцов, А. И., 1974. О ценностных отношениях личности. *Советская педагогика*, № 5, с. 67-76.

117. Дубасенюк, О. А. та Іванченко, А. В. 2003. *Практикум з педагогіки* : навч. посібник. Вид. 2-ге, доповнене і перероблене. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т.

118. Дубасенюк, О. А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка.
119. Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Вітвицька, С. С., Сидорчук, Н. Г., Спірін, О. М., Якса, Н. В. та ін. 2008. *Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: [монографія]. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
120. Дубасенюк, О. А. ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
121. Дубасенюк, О. А. та Вознюк, О. В. 2010. *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
122. Дубасенюк, О. А. ред., 2015. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
123. Дубасенюк, О. А. 2015. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
124. Дубасенюк, О. А. 2016. *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика*: [монографія]. Т. 2. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
125. Дубасенюк, О. А. заг. ред., 2017. *Практикум з педагогіки*. 3-тє вид., доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
126. Дубасенюк, О. А. ред., 2017. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид. Євченко О. О.
127. Дубовицкая, Т. Д., 2003. Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация. *Педагогика*, №10, с. 35-40.
128. Дудчак, Г. І., 2014. *Педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти учителів*. Кандидат наук. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.
129. Дурай-Новакова, К. М., 1983. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Доктор наук. Московский государственный педагогический университет.



130. Дьяченко, М. И. и Кандыбович, Л. А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Белорусский государственный университет.
131. Дьяченко, М. И. и Кандыбович, Л. А. 2003. *Психология высшей школы* : учеб. пособие. Минск: Тесей.
132. Елманова, В. К. 1989. *Высшее образование за рубежом* : учеб. пособ. Ленинград.
133. Елютин, В. П. ред., 1984. *Система организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны* : сб. статей. Москва : Высшая школа.
134. Ерошина, Н. А., 2001. *Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет.
135. Євтух, М. Б., 2005. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів. *Вісник Львівського університету*. Серія педаг. Вип. 19. Ч.1, с. 3-8.
136. Єрко, Г. І., 2008. Інтерактивний метод навчання – дебати. *Нові технології навчання*, № 50, с. 43-47.
137. Єрмакова, І. П., 2011. *Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Кіровоград : Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.
138. Желанова, В. В., 2015. Сутність професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 18, с. 86-90.
139. Желанова, В. В., 2014. *Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів* : автореф. дис. доктора пед. наук. Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
140. Загвязинский, В. И. 1980. *Учитель как исследователь*. Москва : АПИ.
141. Загвязинский, В. И. 1981. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва : Педагогика.

142. Загуменнов, Ю., Шелкович, Л. та Шварц, Г., 2005. *Особистісно зорієнтовані технології в освіті*. [online]. Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/technol/1414>> [Дата звернення 04 травня 2016].
143. Зайцева, І. В., 2001. *Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.
144. Закс, Л. М. 1976. *Статистическое оценивание*. Перевод с немецкого. Москва : Статистика.
145. Замороцька, В., 2010. Особливості навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти в сучасних вищих навчальних закладах України. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Вип. 50, с. 27-33.
146. Запорожец, А. В. 1986. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Т.1. Москва : Педагогика.
147. Зданевич, Л. В. 2013. *Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми : теорія і методика* : [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
148. Зимняя, И. А. 2000. *Педагогическая психология*. Москва : Логос.
149. Зорина, Л. Я. 1978. *Дидактические основы формирования системы знаний у старшеклассников*. Москва : Просвещение.
150. Зязюн, І. А., 2000. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. В: І. А. Зязюн, ред. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : [монографія]. К. : Віпол, с. 11-57.
151. Зязюн, Л., 2002. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*, вип. II, с. 177-191.
152. Ильичев, Л. Ф. гл. ред., 1989. *Моделирование. Философский энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия.
153. Императорский Харьковский Университет, 1878. *Правила для студентов и посторонних слушателей в Императорском Харьковском Университете*. [online]. Режим доступу: <<http://escriptorium.univer.kharkov.ua/bitstream/1237075002/1964/2/>>

Pravila\_studentov\_1866.pdf> [Дата звернення 12 січня 2012].

154. Ісаєва, Г., 2005. *Метод проектів – ефективна технологія навчання* [online]. Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/technol/1415>> [Дата звернення 22 квітня 2016].

155. Кабінет Міністрів України, 1993. *Про Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття)*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>> [Дата звернення 12 червня 2014].

156. Кабінет Міністрів України, 1997. *Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих начальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/507-97-п>> [Дата звернення 27 травня 2012].

157. Кабінет Міністрів України, 1998. *Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>> [Дата звернення 10 квітня 2013].

158. Кабінет Міністрів України, 2002. *Про затвердження Державної програми "Вчитель"*. [online]. Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF>> [Дата звернення 15 червня 2014].

159. Казакова, Н. В., 2004. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

160. Казакова, Н. В., 2005. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

161. Каиров, И. А. 1964-1988. *Педагогическая энциклопедия*. Москва : Советская энциклопедия. Т. 3.

162. Калачник, В. С. ред., 2005. *Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів)*. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : Прапор.

163. Кан-Калик, В. А. и Никандров, Н. Д. 1990. *Педагогическое творчество*. Москва : Педагогика.
164. Карамушка, Л. М. 2000. *Психологія управління закладів середньої освіти* : [монографія]. Київ : Ніка-Центр.
165. Карпенко, Л. А. 1998. В: А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, ред. *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону : Феникс.
166. Карпенчук, С. Г. 1997. *Теорія і методика виховання* : навч. посібник. Київ : Вища школа.
167. Каташинская, И. В., 1992. *Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки*. Кандидат наук. Киевский государственный университет им. Т. Г. Шевченко.
168. Кашапов, М. М. 2000. *Психология педагогического мышления* : [монография]. Санкт-Петербург : Алетейя.
169. Кашлач, И. Ф., 2006. *Подготовка будущих учителей к процессу развития логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений* : автореф. дисс. кандидата пед. наук. Санкт-Петербург : Тюменский областной государственный институт развития регионального образования.
170. Квиткина, Л. Г. 1982. *Научное творчество студентов*. Москва : Изд-во Московского государственного университета.
171. Килпатрик, В. Х. 1925. *Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе*. Ленинград : Брокгаус-Ефрон.
172. Кисла, О. Ф., 2008. *Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
173. Киришбаум, Э. И., 1986. *Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе*. Кандидат наук. Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена.
174. Кічук, Н. В., 2012. *Дослідницька діяльність студентів як чинник актуалізації їх інтересу до педагогічних інновацій. Науково-дослідна робота в*

інноваційному університеті: стан, проблеми, перспективи розвитку: матер всеукр. н. конф. Одеса, с. 25-29.

175. Кічук, Н. В., 2014. Науково-дослідна діяльність у аспекті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів (західноєвропейський контекст). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, [online] № 3-4, с. 93-97. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu\\_2014\\_3-4\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2014_3-4_16)> [Дата звернення 12 січня 2016].

176. Кларин, М. В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта)*. Москва : Знание.

177. Кларин, М. В., 2000. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*, № 7, с. 12-19.

178. Кларк, К. М. та Кошманова, Т. С. ред., 2000. *Культура і спільнота у становленні педагога*. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка.

179. Клименко, Н. О., 2005. *Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.

180. Климова, Т. Е., 2001. *Развитие научно-исследовательской культуры учителя*. Доктор наук. Оренбургский государственный педагогический университет.

181. Кловак, Г. Т., 2005. *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття)* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

182. Князян, М. О., 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки* : автореф. дис. доктора пед. наук. Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

183. Князян, М. О., 2007. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки*.

Доктор наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К. Д. Ушинського.

184. Ковалёва, Э. К., 1984. *Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Беларуси (1917–1980)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Минск : Минский государственный пед. институт.

185. Коваленко, О. Е. 2005. *Методика професійного навчання* : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Харків : НУА.

186. Козлакова, Г. О., 2005. *Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах* : автореф. дис. доктора пед. наук. Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

187. Кондаков, Н. И. 1975. *Логический словарь-справочник*. Москва : Наука.

188. Кондрашова, Л. В. 2000. *Сборник педагогических задач*. Москва : Просвещение.

189. Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет.

190. Коржова, Л. С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*. Кандидат наук. Криворізький державний педагогічний університет.

191. Коржуев, А., Рязанова, Е. и Панков, В., 2001. Как формировать критическое мышление? *Вестн. образования в России*, № 5, с. 55-58.

192. Костишина, Г. І., 2003. *Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка.

193. Коханко, О. М. 2005. *Основи науково-педагогічних досліджень* : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Хмельницький : ХНУ.

194. Коханович, Л. И., Рябов, Л. П., Ивановская, И. П. и Куфтырев, Ю. И. 1995. *Гуманитарная сфера вуза и гуманитарное образование*. Вып. 3. Москва : НИИ

высш. образ.

195. Кошманова, Т., Брайс, Л., Голм, Г., Нейшинз Джонсон, Л., Равчина, Т. 2005. *Педагогіка для громадянського суспільства*: навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей. Львів: видавничий центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка.

196. Кошманова, Т. С. 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.)*. Львів: Світ.

197. Кошманова, Т. С., 2002. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

198. Кравченко, Л. М. 2006. *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти*: [монографія]. Полтава: Техсервіс.

199. Краевский, В. В. и Полонский, В. М. 2001. *Методология для педагога: теория и практика*. Волгоград: Перемена.

200. Краевский, В. В. 2001. *Методология педагогики*. Чебоксары.

201. Краснорядцева, О. М. 1998. *Особенности профессионального мышления в условиях психологической деятельности*. Барнаул.

202. Кремень, В. Г., 2001. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 року. *Освіта*, 10-17 жовтня, № 57/58, с. 5-8.

203. Кремень, В. Г., 2003. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 6-16.

204. Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., Степко, М. Ф. та ін., 2005. *Вища освіта в Україні*: навч. посібник. Київ: Знання.

205. Кремень, В. Г. гол. ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

206. Криворучко, М. В., 2013. Формування пошукової культури учня як складової особистісного росту дитини. *Педагогічна майстерність*, № 8 (32), с. 29-32.

207. Кричевский, В. Ю., 1980. *Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной*

школы. Кандидат наук. *Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена.*

208. Крупнов, А. И., 1994. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности. *Системные исследования свойств личности.* М. : УДН, с. 9-23.

209. Крутова, В. И. ред., 1984. *Научно-исследовательская и творческая работа студентов и учащихся средних учебных заведений : сборник основных постановлений, приказов и инструкций.* Москва : Высшая школа.

210. Кузьмин, Н. Н. 1975. *Учительские институты в России : лекции по истории педагогики.* Челябинск : Тип. челяб. рабочий.

211. Кузьмина, Н. В. 1967. *Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности.* Ленинград : Изд-во ЛГУ.

212. Кузьмина, Н. В. 1970. *Методы исследования педагогической деятельности.* Ленинград : ЛГУ.

213. Кузьмина, Н. В., 1970. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах. *Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах.* Ленинград : Знание, с. 47-61.

214. Кузьмина, Н. В. ред., 1972. *Основы вузовской педагогики.* Ленинград : Изд-во ЛГУ.

215. Кузьмина, Н. В. 1980. *Методы системного педагогического исследования : учебное пособие.* Ленинград : Ленинградский гос. ун-т.

216. Кузьмина, Н. В. 1985. *Способности, одаренность, талант учителя.* Ленинград : Знание.

217. Кузьмина, Н. В. 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.* Москва : Высш. шк.

218. Кузьмина, Н. В. 2001. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования.* Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

219. Кузьмінський, А. І. та Омеляненко, В. Л. 2007. *Педагогіка : підручник.* Київ : Знання.

220. Кузьмінський, А. І., 2010. *Педагогічна майстерність викладача вищої*



школи та її вплив на якість навчання. *Е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку"*, [online] Вип. 2. Режим доступу: <[http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n2\\_2010\\_st\\_12/](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_12/)> [Дата звернення 20.04.2015].

221. Кулик, Є. В., 2006. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності*: автореф. дис. доктора пед. наук. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.

222. Кулик, О. М., 2008. Концепція прагматизму Джона Д'юї та її втілення в освітньому процесі: критичний аналіз. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 54, с. 70-75.

223. Куличенко, Р. М., 1998. *Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России*. Доктор наук. Московский педагогический государственный университет.

224. Кулюткин, Ю. Н. и Сухобская, Г. С. ред., 1990. *Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат*. М.: Педагогика.

225. Кулюткин, Ю. Н. 1990. *Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя*. Москва: Педагогика.

226. Кулюткин, Ю. Н. и Бездухов, В.П. 2002. *Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя*. Самара.

227. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І. та ін. 2005. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання.

228. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. 2007. *Педагогіка вищої школи*: навч. посібн. Київ: Знання.

229. Кустова, С. та Рудик, Я., 2010. Наукове та методичне забезпечення професійної освіти в умовах інтенсифікації навчання. *Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 155, ч. 2, с. 122-130.

230. Кушнаренко, Н. Н. 2000. *Документоведение*: учебник для вузов культуры. 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Знання, КОО.

231. Кушнір, В. А. 2001. *Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект*: [монографія]. Кіровоград: Кіровоградський держ. пед. ун-т.
232. Левківський, М. В. 2002. *Історія педагогіки* : навч. посіб. Житомир : ЖДПУ.
233. Левовицький, Т. 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*: наукове видання. Переклад з польської А. Івашко. Київ–Маріуполь: Видавництво "Рената".
234. Леднев, В. С. 1991. *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*. Москва : Высшая школа.
235. Леонтьев, А. Н. 1975. *Деятельность, сознание, личность*. Москва : Политиздат.
236. Леонтьев, А. Н. 1977. *Деятельность. Сознание. Личность* : учебное пособие. Издание 2-е. Москва : Политиздат.
237. Лернер, И. Я. 1969. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. *Научное творчество*. Москва : Наука.
238. Лернер, И. Я. 1974. *Проблемное обучение*. Москва : Знание.
239. Лернер, И. Я. 1978. *Качество знаний учащихся. Какими они должны быть?* Москва : Знание.
240. Лігоцький, А. О., 1997. *Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект)*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
241. Литвин, А. В. та Мамрич, С. А., 2003. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. Вип. 13, с. 61-65.
242. Литвин, В., Андрущенко, В., Гурджій, А. та ін., 2004. *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття*. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. Київ : Навч. книга.
243. Литвин, В., Андрущенко, В., Гурджій, А. та ін., 2004. *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття*. Кн. 3: Модернізація освіти. Київ : Навчальна книга.
244. Литовченко, В. Н., 1990. *Формирование исследовательских умений*

*студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : автореф. дис. кандидата пед. наук. Минск : Белорусский ордена Трудового красного знамени государственный университет имени В. И. Ленина.*

245. Логвінова, Я., 2011. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених. *Порівнял.-пед.студії* : щокварт. наук.-пед. журн., № ¾, с. 48-55.

246. Луговий, В. І. 1994. В: О. Г. Мороз заг. ред. *Педагогічна освіта в Україні: структура функціонування, тенденції розвитку*. Київ : МАУП.

247. Лузан, П. Г., 2004. *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України.

248. Луценко, І. В., 2011. *Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ : Луган. Нац. ун-т ім. Т. Шевченка.

249. Мазур, Н. І., 2008. Теоретичні аспекти формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки. *Вісник Черкаського ун. Серія: Пед. науки*. Вип. 145, с. 70-74.

250. Майборода, С. В. 2000. *Державне управління вищою освітою в Україні : структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.)* : [монографія]. Київ : УАДУ.

251. Максимов, В. Г. 1993. *Программа подготовки учителя-воспитателя к профессионально-диагностической деятельности*. Москва.

252. Максимюк, С. П. 2005. *Педагогіка* : навч. посіб. Київ : Кондор.

253. Мамрич, С. М., 2001. *Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки АПН України.

254. Манько, В. М., 2005. *Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва*. Доктор наук. Київ : Національний аграрний університет.

255. Маркова, А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва :

Просвещение.

256. Мартиненко, С. М. 2006. *Рекомендації з педагогічної практики студентів педагогічного факультету*: навч.-метод. посіб. 2-е вид., стер. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка.

257. Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України.

258. Мартиненко, С. М., 2009. *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

259. Маслоу, А. 2009. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.

260. Матвієнко, О. В. 2013. *Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання*. Київ: ПЦ "Фоліант".

261. Махмутов, М. И. 1975. *Проблемное обучение*. Москва: Педагогика.

262. Махмутов, М. И., 1984. Принцип проблемности в обучении. *Вопросы психологии*, № 5, с. 30-36.

263. Машкіна, Л. А. 2001. *Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів*: програма та метод. реком. щодо її реалізації. Хмельницький: ХГПІ.

264. Машкіна, Л. А. 2007. *Організаційно-методичні засади педагогічної практики слухачів магістратури*: метод. посіб. для слухачів магістратури. Хмельницький: ХГПА.

265. Мельник, О. М., 2002. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності*. Кандидат наук. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України.

266. Мельник, О. та Остряньська, О., 2014. Науково-практична конференція – ефективна форма професійного розвитку педагога. *Початкова школа*, № 1, с. 62-63.

267. Мельничук, О. І. ред., 1977. *Словник іноземних слів*. К.: УРЕ.

268. Микитюк, О. М. 2003. *Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)*. Харків: ОВС.

269. Митина, Л. М. 1994. *Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы*. Москва : Просвещение.
270. Мишковська, Т. Д., 1999. *Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.
271. Мищенко, А. И., 1992. *Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса*. Доктор наук. Московский педагогический государственный университет.
272. Міністерство освіти Української РСР, 1948. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*. № 17.
273. Міністерство освіти Української РСР, 1949. *Про стан роботи педагогічних училищ УРСР* : збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. *Радянська школа*, № 3, с. 10-13.
274. Міністерство освіти України, 1999. Концепція педагогічної освіти. Схвалена колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Протокол № 17/1 – Б. *Інформаційний збірник МО України*, № 8, с. 8-23.
275. Міністерство освіти України, 2016. *Концепція Нової української школи*. Схвалена колегією Міністерства освіти України 27 жовтня 2016 року. [online]. Режим доступу: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>> [Дата звернення 16 листопада 2016].
276. Міністерство освіти України, 2017. *Проект Концепції розвитку педагогічної освіти*. [online]. Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc>> [Дата звернення 11 січня 2018].
277. Мойсеюк, Н. Є. 2001. *Педагогіка* : навч. посіб. 3-є вид., доповн. Київ : ВАТ "КДНК".
278. Монтессорі, М. 1921. *Метод наукової педагогіки та практика його в домах для дитини*. Переклад з італійської В. Щербаненко. Київ : Держ. Ви-цтво.
279. Мостыка, И. 1984. *Научное творчество студентов*. М. : Молодая гвардия.

280. Мясищев, В. Н. 1995. *Психология отношений*. Москва – Воронеж : Ин-т практ.психологии.
281. Небылицын, В. Д., 1971. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. *Вопросы психологии*, № 6, с. 1-22.
282. Никандров, Н. Д. и Кан-Калик, В. А., 1987. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству. *Советская педагогика*, № 6, с. 24-28.
283. Ничкало, Н. та Роман, Р., 1996. Професійна освіта України у світовому контексті. *Рідна школа*, №9, с. 58-60.
284. Ничкало, Н. Г., 2001. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика: зб. наук, праць*. Ч. I, с. 35-43.
285. Ничкало, Н. Г. 2004. *Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий*. Київ : Науковий світ.
286. Нічуговська, Л. І., 2006. Психолого-педагогічні передумови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. Вип. 26, с. 9-13.
287. Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва : Эгвес.
288. Новиков, Н. И. 1959. *Избранные педагогические сочинения*. Москва.
289. Ожегов, С. И. 1990. В: Н. Ю. Шведова, ред. *Словарь русского языка*. Москва : Рус. язык.
290. Оконь, В. 1990. *Введение в общую дидактику*. Перевод с польского Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина. Москва : Высш. шк.
291. Олешков, М. Ю., 2003. Технологии обучения в высшей школе. *Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Ученые записки. Педагогика. Психология*. Нижний Тагил, с. 47-54.
292. Онищук, Л. А., 2015. *Сучасний підручник – специфічна комплексна інформаційна модель освітнього процесу*: Міжнародна науково-практична конференція "Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та

- перспективи". Львів : Національний університет "Львівська політехніка", с. 101-102.
293. Онищук, Л. А., 2017. Ступенева підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження. В : І. І. Доброскок, гол. ред. *Професійна освіта: методологія, теорія та технологія* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький (Київська обл.) : ФОП Домбровська Я. М. Вип. 6, с. 278-293.
294. Онушкин, В. Г. и Огарев, Е. И. 1995. *Образование взрослых* : междисциплинарный словарь терминологии. Санкт-Петербург – Воронеж.
295. Орлов, В. Ф., 2004. *Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
296. Ортинський, В. Л. 2009. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури.
297. Павлов, И. П. 1951. *Полное собрание сочинений* : в 6 т. Т. 3. Кн. 1. Москва –Ленинград.
298. Падалка, О. С., Нісімчук, А. С., Смолюк, І. О. та Шпак, О. Т. 1995. *Педагогічні технології*. Київ: В-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана.
299. Паюл, М. В., 2000. Підручник як засіб організації самостійної роботи учнів з математики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 2, с. 93-98.
300. Петров, А. В., 2005. Основные концепты компетентного подхода как методологические категории. *Alma mater*, № 2, с. 54-58.
301. Петровский, А. В. ред., 1986. *Общая психология*. Москва: Просвещение.
302. Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології* : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К.
303. Пирогов, Н. И., 1985. Быть и казаться. Чего мы желаем. Письма из Гедельберга. *Избранные сочинения*. М.: Педагогика, с. 6, 138–139.
304. Пискорский, В., 1994. Из прошлых лет Киевского университета. *З іменем святого Володимира. Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників у двох книгах*. Киев. Кн. 1, с. 154-160.
305. Пискунов, А. И. ред., 2001. *Педагогическая деятельность*

*М. В. Ломоносова. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учебное пособие для педагогических учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва : ТЦ "Сфера".*

306. Письменна, Н., 2013. Особистісно орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, №8 (Ч.1), с. 250-254.

307. Пітов, В. І. відпов. ред. вид., 1968. *Вища школа Української РСР за 50 років (1917 – 1967 рр.)* : в 2-х ч., Київ : Вид-во Київського університету, Ч.2.

308. Платонов, К. К. 1986. *Структура и развитие личности*. Москва : Наука.

309. Поваренков, Ю. П. 2002. *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва : Изд-во УРАО.

310. Пов'якель, Н. І., 2004. *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів* : автореф. дис. доктора психол. наук. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

311. Поддьяков, А. Н. 2000. *Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва : МГУ.

312. Поддьяков, А. Н., 2002. Общее представление об исследовательском поведении и его значении. *Исследовательская работа школьников*, № 1, с. 21-23.

313. Полонский, В. М. 2004. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва : Высш. шк.

314. Полякова, Т. С. 1983. *Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей*. Москва : Педагогика.

315. Пометун, О. І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О. В. Овчарук, заг. ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ : "К.І.С.", с. 64-70.

316. Пономарёв, Я. А., 1991. Исследование творческого потенциала человека. *Психол. журнал*, №1, с. 18-21.

317. Пономарьов, О. С., 2008. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного*



виховання і спорту, № 9, с. 102-106.

318. Посохова, Л. Ю., 1997. Портрет Х. Роммеля – першого ректора інституту. *Учитель*. ХГПУ ім. Г. С. Сковороди, № 9.

319. Посто́ва, К. Г. 2014. *Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих учнів* : [монографія]. Київ : Інститут обдарованої дитини.

320. Пригожин, И., Стенгерс, И. и Аршинов, М. И. 2000. *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. 2-е изд. Москва: Эдиториал УРСС.

321. Прі́ма, Р. М. 2009. *Професійно мобільний учитель : шляхи творчого зростання* : метод. реком. студентам-практикантам (літня практика у дитячих оздоровчих таборах). Луцьк : Волинська обласна друкарня.

322. Прі́ма, Р. М., 2016. Практико орієнтована спрямованість освітнього середовища підготовки професійно мобільного вчителя початкової школи. *Нові технології навчання*: наук.-метод. збірник. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Вип. 89. Ч. 1, с.27-31.

323. *Про Національну доктрину розвитку освіти* : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 р. [online]. Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>> [Дата звернення 23 лютого 2012].

324. Проф. Багале́й, Д. И. и Халанский, М. Г. 1908. *Опыт истории историко-филологического факультета Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905)*. Харьков, 1908.

325. Пузи́рьова, Н. В., 1998. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в ХІХ ст. *Зб. наук. праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, с. 87-92.

326. Пузи́рьова, Н. В., 2001. В. І. Вернадський про значення науково-дослідної роботи студентів вітчизняних університетів. *Всеукраїнська науково-практична конференція. Науково-педагогічна спадщина академіка В. І. Вернадського як планетарне явище*. Полтава: Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, с. 82-83.

327. Пустові́т, Л.О. 2000. *Словник іношомовних слів: 23000 слів та*

*термінологічних словосполучень. Київ : Довіра.*

328. Пуховська, Л. П. 1997. *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі спільність і розбіжності* : [монографія]. Київ : Вища школа.

329. Равчина, Т., 2009. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського університету* : Серія педаг. Вип. 25. Ч. 3, с. 11-22.

330. Реан, А. А. и Коломинский, Я. Л. 1999. *Социальная педагогическая психология* : учеб. пособ. [для студ. и аспирантов психол. факул. и слушателей курсов психол. дисциплин. на гуманитар. факультетах вузов РФ]. СПб. : Питер.

331. Ревенко, В. В., 2009. Інтерактивне навчання. Особливості позиції викладача та студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Вип. 24, с. 78-86.

332. Реморенко, И. М. 2009. *Доклад Директора Департамента государственной политики в образовании И. Реморенко на совещании ректоров высших учебных заведений 28 января 2009 года "О введении уровневого образования в системе высшего профессионального образования Российской Федерации и разработке новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования"* (Москва, 28 января 2009 г.) [online]. Режим доступу: <[www.adygnet.ru/sites/default/files/Remorenko\\_29-01-2009.doc](http://www.adygnet.ru/sites/default/files/Remorenko_29-01-2009.doc)> [Дата звернення 12 вересня 2015].

333. Решетников, А. Е. 1985. *Психологические основы профессионального обучения*. Москва : изд-во МГУ.

334. Рогозіна, О. В., 2007. *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут професійно-технічної освіти АПН України.

335. *Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині, 1992.* Харків.

336. Романишина, Л. М., Островська, Н. Д. та Марчишин, С. М., 2010. Теоретичні основи неперервної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної*

служби: *Електронне фахове видання*. [online] Вип. 5. Режим доступу: <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2010\\_5\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2010_5_14.pdf)> [Дата звернення 15.10.2015].

337. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2007. *КЕЙС. Опыт Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по переходу на уровневое образование (бакалавр-магистр) (Работа выполнена сотрудниками РГПУ в рамках проекта НФПК "Обобщение опыта участия вузов Российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса")*. [online]. Режим доступу: <[http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/case\\_cycles\\_rspu.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/case_cycles_rspu.pdf)> [Дата звернення 11 грудня 2015].

338. Рослякова, С. В., 2007. *Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Екатеринбург: Челябинский государственный педагогический университет.

339. Ротенберг, В. С. и Бондаренко, С. М. 1989. *Мозг. Обучение. Здоровье*. Москва : Просвещение.

340. Руснак, І. С. та Романюк, С. З. 2009. *Магістерська робота з педагогіки* : навч.-метод. посіб. Чернівці : Букрек.

341. Савенков, А. И., 2003. Психология исследовательского поведения и исследовательские способности. *Исследовательская работа школьников*, № 2 (4), с. 38-50.

342. Савенков, А. И. 2004. *Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольника*. Санкт-Петербург : Питер.

343. Савченко, О. Я., 2000. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Початкова школа*, № 7, с. 1-4.

344. Савченко, О. Я., 2001. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Початкова школа*, № 7, с. 3-11.

345. Савченко, О. Я., 2007. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*, травень, с. 5-8.

346. Савченко, О.Я., 2008. Покликання початкової школи. *Початкова школа*, № 2, с.1-3.

347. Савченко, О., 2009. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*, № 8, с. 1-6.
348. Саганенко, Г. И. 1983. *Надежность результатов социологического исследования*. Ленинград : Наука.
349. Селевко, Г. К. 2005. *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации эффективного управления УВП*. Москва : НИИ шк. технологий.
350. Селевко, Г. К. 2005. *Педагогические технологии на основе информационно- коммуникационных средств*. Москва : НИИ школьных технологий.
351. Селевко, Г. К. 2006. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х томах. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий.
352. Семенов, О. М., 2005. *Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету)*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
353. Семиченко, В. А., 1992. *Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей*. Доктор наук. Киевский государственный педагогический институт имени М. П. Драгоманова.
354. Семиченко, В. А. ред., 2007. *Формування дослідницької культури молодих науковців : [колективна монографія]*. Київ : Педагогічна думка.
355. Сенько, Ю. В. 2000. *Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений*. Москва : Академия.
356. Сигов, И. И., 2001. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей). В: И. И. Сигов, ред. *Проблемы совершенствования высшего образования : сб. статей*. Ленинград: Ленинградский государственный университет, с. 60-99.
357. Сидорчук, Н.Г., 2014. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти. В: О. А. Дубасенюк, заг. ред. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 321-335.
358. Симонов, П. В. 1975. *Высшая нервная деятельность человека*.

*Мотивационно-эмоциональные аспекты.* Москва : Наука.

359. Сисоєва, С. О. 1994. *Основи педагогічної творчості вчителя* : навч. посіб. Київ : ІСДОУ.

360. Сисоєва, С. О. 1998. *Педагогічна творчість* : [монографія]. Харків – Київ : Каравела.

361. Сисоєва, С. О., 2001. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. В: І. А. Зязюн та Н. Г. Ничкало, ред. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ. Ч. 1, с. 45-53.

362. Сисоєва, С. О. та Соколова, І. В. 2010. *Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження* : наук. видання. Київ : ВД ЕКМО.

363. Скульский, Р. П., 1974. Первоначальная подготовка учителя к научно-педагогическому труду. *Советская педагогика*, № 7, с. 13-19.

364. Слостёнин, В. А. и Мищенко, А. И., 1991. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*, № 10, с. 79-84.

365. Слостёнин, В. А., 1994. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магистр*, № 6, с. 2-7.

366. Слостёнин, В. А. и Подымова, Л. С. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва : Магистр.

367. Слєпкань, З. І. 1999. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі* : конспект лекцій. Київ : НРУ ім. М. П. Драгоманова.

368. Смирнов, А. В. и Смирнова, Р. А., 1990. Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы. *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза*: Межвуз. сб. науч. трудов. Кострома, с. 117-121.

369. Соколова, А. В., 2008. *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

370. Сологуб, А., 2011. Дослідництво – вісь неперервної професійної освіти. *Рідна школа*, № 7 (липень), с. 18-21.

371. Спирин, Л. Ф., 1977. Профессиограмма как модель личности будущего

педагога. *Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности студентов*. Саратов, с. 54-60.

372. Старовойт, Л. Я., 2000. *Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти.

373. Стельмах, С. П., 1991. *Политика самодержавия в области народного образования на Украине в 60–90-х гг. XIX в.* Кандидат наук. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка.

374. Степко, М. Ф., Клименко, Б. В. та Товажнянський Л. Л., 2004. Конвенція Ради Європи і ЮНЕСКО "Про визначення кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні". *Болонський процес і навчання впродовж життя* : [монографія]. Харків: НТУ "ХПІ", с. 45-52.

375. Стешенко, В. В., 2009. *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в умовах ступеневої освіти* : автореф. доктора пед. наук. Київ : Інститут вищої освіти АПН України.

376. Столярченко, Л. Д. 2000. *Основы психологии*. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс.

377. Столярчук, О. А., 2010. Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. Вип. 10, с. 741-760.

378. Субетто, А. И. ред., 1996. *Основания концепции и доктрины российского образования в XXI в.* : третья науч. сессия Научного Совета Петровск. акад. наук и искусств. Санкт-Петербург : Питер.

379. Сухомлинський, В. О. 1973. *Серце віддаю дітям*. Київ : Радянська школа.

380. Сухомлинський, В. О., 1975. Духовний світ школяра. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа, Т.1, с. 209-396.

381. Сухомлинський, В. О., 1976. Павлиська середня школа. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.4, С. 7-390.

382. Сухомлинський, В. О., 1976. Сто порад учителеві. *Вибрані твори в п'яти томах*. Київ : Рад. школа. Т.2, с. 419-656.

383. Сухомлинский, В. А. 1982. *Разговор с молодым директором школы*. Москва : Просвещение.
384. Тарасевич, Н. М. 2005. *Стратегія поведінки вчителя у складних педагогічних ситуаціях* : тексти лекцій. Полтава : ІОЦ ПДПУ.
385. Татур, Ю. Г., 1993. О новом перечне специальностей. *Высшее образование России*, № 3, с. 14-21.
386. Теплов, Б. М., 1945. К вопросу о практическом мышлении: опыт психологического исследования мышления полководца на военно-историческом материале. *Учен. зап. МГУ им. М. В. Ломоносова*. М. : Педагогика, с. 149-214.
387. Тимошенко, З. І., Грохов, А. М., Гапон, Ю. А. та Полеха, Ю. У., 2004. *Болонський процес: Документи*. К. : Вид-во Європ. ун-ту.
388. Требіна, Т. Ф., 2009. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки сучасних інженерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук, праць. Вип. 5, с. 374-380.
389. Триус, Ю. В., 2005. *Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах*. Доктор наук. Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.
390. Уйсімбаєва, Н., 2006. Науково-дослідницька діяльність як чинник зростання професійної компетентності. *Рідна школа*, квітень 2006, с. 3-6.
391. Университет св. Владимира, 1864. Краткий отчет университета св. Владимира за 1863-1864 учебный год. Киев : *Университетские известия*, № 10, с. 18-19.
392. Ушинский, К. Д. 1948. *Собрание сочинений*. Москва – Ленинград : Академия пед. наук.
393. Ушинський, К. Д., 1983. Проект учительської семінарії. *Вибрані педагогічні твори в двох томах*. К. : Рад. школа. Т.2, с. 31-56.
394. Фалько, М. І., 2005. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики в вищих педагогічних закладах освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Київський національний університет культури і мистецтв.
395. Федотенко, И. Л. 1998. *Становление профессиональных ценностных*

*ориентаций будущего учителя в процессе педагогической подготовки в вузе. Тула : "Гриф и К".*

396. Фендріков, К. М., 2017. *Реалізація професійно-педагогічного потенціалу преси у процесі фахової підготовки майбутніх учителів*. Кандидат наук. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

397. Фіцула, М. М. 2000. *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ : Видавничий центр "Академія".

398. Фіцула, М. М. 2001. *Педагогіка: навч. посібн.* Київ : Академія.

399. Фіцула, М. М. 2006. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Київ : "Академвидав".

400. Фридман, Л. М. и Кулагина И. Ю. 1991. *Психологический справочник учителя*. Москва : Просвещение.

401. Хвастунова, Н. М., 1999. *Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин*. Кандидат наук. Иркутский государственный педагогический университет.

402. Хоменко, П. В. 2012. *Природничо-наукова підготовка фахівця фізичної культури* : [монографія]. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

403. Хомич, Л. О., 1998. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

404. Хомич, Л. О., 1999. *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

405. Хоружа, Л. Л., 2004. *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

406. Хуторской, А. В. 2003. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. Москва : Из-во МГУ.

407. Чала, О. А., 2008. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності



студентів педагогічного університету. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць. К. : Логос. Т. 7, вип. 15, с. 305-309.

408. Черепанов, В. С. 2006. *Основы педагогической экспертизы* : учеб. пособие. Ижевск : Изд-во ИЖГТУ.

409. Чернецька, Т., 2013. Таблиці-матриці як дійовий засіб моделювання навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. *Початкова школа*, № 6, с. 28-33.

410. Чехівський, В. М., 1919. Відкриття Кам'янець-Подільського народного українського університету. *Україна: Щоденна газета*, 4 (22) листоп. 1919.

411. Чигринов, В. И., 1992. О переходе к многоступенчатому образованию в Харьковском государственном университете. В: В. И. Чигринов, ред. *Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов: материалы научно-методической конференции*. Харьков, 25-26 марта 1992. Харьков: ХГУ, с. 6-13.

412. Чобітько, М., 2001. Проблема особистісно орієнтованого навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: Науково-методичний журнал. Вип. 4, с. 55-59.

413. Чобітько, М. Г. 2006. *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект* : [монографія]. Черкаси : Брама-Україна.

414. Шадриков, В. Д. 1982. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва : Наука.

415. Шаповалова, Л., 2008. Україна і Франція в Болонському процесі. *Шлях освіти*, № 2, с. 24-29.

416. Шацкий, С. Т. 1964. *Педагогические сочинения* : в 4-х т. Т. 2. Москва : Просвещение.

417. Шемпрух, І., 2001. *Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918 – 1999 рр.)* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

418. Шиян, Б. М., 1997. *Теоретико-методичні основи підготовки вчителів*

*фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах* : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти.

419. Шквир, О. Л., 2010. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів. *П'яті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : проблеми освіти в контексті гуманізації суспільства*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2 квітня 2010. Хмельницький : ХГПА, с. 159-163.

420. Шквир, О. Л., 2010. Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 8, с. 241-244.

421. Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 9, с. 367-371.

422. Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи Англії та Шотландії. *Шості педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 31 березня 2011. Хмельницький : ХГПА, с. 24-26.

423. Шквир, О. Л., 2011. Проблема педагогічних досліджень у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 10, с. 525-529.

424. Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

425. Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт* : метод. реком. Хмельницький : ХГПА.

426. Шквир, О. Л., 2012. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць, ч. 1. Харків, с. 236-244.

427. Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів

початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець XVIII – початок XX ст.). В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 11, с. 354-357.

428. Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у радянські часи. *Сьомі педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна компетентність педагогів в умовах реформування сучасної освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 29 березня 2012. Хмельницький : ХГПА, с. 88-91.

429. Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.

430. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницька педагогічна діяльність: сутність та шляхи підготовки до неї. В: П. Ю. Саух, гол. ред. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : зб. наук. праць. Житомир : ЖДУ. Вип. 3 (69), с. 161-167.

431. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницький проект як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 14, с. 461-465.

432. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 642, с. 190-198.

433. Шквир, О. Л., 2013. Методи підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності: зарубіжний досвід. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_3\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_3_25.pdf)> [Дата звернення 20 серпня 2017].

434. Шквир, О. Л., 2013. Якість початкової освіти. *Державний стандарт початкової загальної освіти : стан, проблеми, перспективи* : матеріали круглого столу та конференції. Хмельницький : ХГПА, с. 69-71.

435. Шквир, О. Л., 2014. Аксіологічний підхід до підготовки майбутнього

вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2014. Хмельницький : ХГПА, с. 21-24.

436. Шквир, О. Л., 2014. Наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 679, с. 198-205.

437. Шквир, О. Л., 2014. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічній спадщині К. Ушинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 16, с. 192-196.

438. Шквир, О. Л., 2014. Специфіка дослідницької діяльності вчителя початкової школи. Вісник *Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_14.pdf)> [Дата звернення 15 вересня 2017].

439. Шквир, О. Л., 2015. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, с. 23-25.

440. Шквир, О. Л., 2015. Системи організації навчання майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 734, с. 183-190.

441. Шквир, О. Л., 2015. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів: сутність та зміни. В: А. М. Подоляка, гол. ред. *Наукові праці МАУП*. Вип. 44 (1-2015). Педагогічні науки. К. : ДП "Вид. дім "Персонал", с. 76-81.

442. Шквир, О. Л., 2015. Шляхи вдосконалення якості початкової освіти. В: В. Є. Берека, гол. ред. *Формування професійної компетентності педагогів в умовах впровадження Державного стандарту початкової освіти*: зб. наук. пр. Хмельницький : ФОП Мельник, с. 544-548.

443. Шквир, О. Л., 2016. Аналіз стану підготовки магістрантів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 1 (83), с. 148-153.

444. Шквир, О. Л., 2016. Дослідницька діяльність учителя сучасної початкової школи. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 49 (102), с. 286-292.

445. Шквир, О. Л., 2016. Забезпечення якості початкової освіти майбутніми вчителями на педагогічній практиці. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії). Хмельницький : ХГПА, с. 245-249.

446. Шквир, О. Л., 2016. Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ПП Мошак М. І. Вип. 20, с. 197-202.

447. Шквир, О. Л., 2016. Проблема дослідницької діяльності у психолого-педагогічній літературі. *Сучасні педагогічні дослідження в Україні*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених. Наукові записки : зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА. Хмельницький, 12 жовтня 2016. Хмельницький : ХГПА. Вип. 5. с 104-112.

448. Шквир, О. Л., 2016. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої дослідницької діяльності. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту МОН України. Київ. Вип. 89. Ч. 1, с. 252-257.

449. Шквир, О. Л., 2017. Авторський курс "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі" як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич : "Швидкодрук", № 8 (151) серпень, с. 90-96.

450. Шквир, О. Л., 2017. Інтерактивні методи підготовки майбутніх учителів

початкових класів до дослідницької діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції "Нова українська школа"*: зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції. 25 вересня 2017. Луцьк : СНУ, с. 93-96.

451. Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.

452. Шквир, О. Л., 2017. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький. Вип. 22. с. 187-192.

453. Шквир, О. Л., 2017. Організація навчання як дослідження – умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький, 28 лютого 2017. Хмельницький : ХГПА, с. 316-319.

454. Шквир, О. Л., 2017. Перевірка ефективності впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 52 (105), с. 367-374.

455. Шквир, О. Л., 2017. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Л. Г. Білий, гол. ред. *Інноваційні технології XXI ст.* : зб. наук. праць. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, с. 89-97.

456. Шквыр, О. Л., 2016. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к исследовательской деятельности. *"SCI-ARTICLE.RU"*, [online] №31. Режим доступа: <[http://sci-article.ru/number/03\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/03_2016.pdf)> [Дата звернення 01 жовтня 2017].

457. Шквыр, О. Л., 2013. Вопросы творческой исследовательской деятельности учителя в наследии В. А. Сухомлинского. В: В. Г. Рындак, отв. ред. *Творческая личность : технологии и методики ее развития. Международная научно-*

*практическая конференция. Оренбург, 23-24 апреля 2013 : сб. статей : в 2 т. Оренбург : Изд-во ОГПУ. Т. 1, с. 193-203.*

458. Шквыр, О. Л., 2017. Критерии и показатели готовности будущих учителей начальной школы к проведению педагогических исследований. В: М. Ф. Хабибуллин, гл.ред. *Оралдың ғылым жыршысы* : научно-теоретический и практический журнал. Уральск : ТОО "Фирма Сервер +", № 1 (161), с. 59-66.

459. Шульгин, В. Я., 1861. Практические занятия студентов по всеобщей истории. *Университетские известия*, № 1, с. 21-24.

460. Щербаков, А. И. ред., 1976. *Психология труда и личности учителя*. Сборник научных трудов. Выпуск 1. Ленинград.

461. Щербина, В. И. 1972. *Готовность к учительскому труду*. Ленинград : Изд-во ЛГУ.

462. Юдин, Э. Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности : проблемы соврем. науки*. Москва : Наука.

463. Юркевич, В. Ю., 2010. Современные проблемы работы с одаренными детьми. *Психологическая наука и образование*, № 5, с. 118-129.

464. Юрчук, В. В. 2000. *Современный словарь по психологии*. Минск : Элайда.

465. Яблонський, В. А. 1998. *Вища освіта України на рубежі тисячоліть : Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації*. Київ.

466. Ягупов, В. В. 2002. *Педагогіка : навч. посібник*. Київ : Либідь.

467. Ядов, В. А. 1969. *Методология и техника социологических исследований*. Тарту.

468. Якиманская, И. С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, № 2, с. 40-52.

469. Якса, Н. В., 2009. Концептуальні положення професійної педагогічної освіти в аспекті полікультурності. *Українська полоністика*. Вип. 6. Педагогічні дослідження, с. 87-98.

470. Ямпольский, В. С. 1994. *Образовательные стандарты высшей школы – методологические основы, разработка и применение* : учеб. пособ. для препод. высш. шк. Ч. 1. Омск : ОГПИ.

471. Яновський, А. О., 2010. *Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Одеса : Південноук. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.
472. Янц, Н. Д., 2007. Генеза ідеї проблемного навчання у педагогічній науці. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*, № 9, с. 135-138.
473. Яременко, В. та Сліпушко, О. 2001. *Новий тлумачний словник української мови*. 3 том. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт.
474. Ярова, Н., 2014. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. *Початкова школа*, № 6, с.35-36.
475. Adelman, C., 1986. Teacher Education in England and Wales: The Past 20 Years. *European Journal of Education*. Vol. 21, No. 2, pp. 175-179.
476. Arends, R. I. 1991. *Learning to Teach*. New York : Mc-Graw Hill, Inc.
477. Atherton, J., 2010. *Learning and teaching; SOLO Taxonomy*. [online]. Available at : <<http://www.learningand.teaching.info/learning/solo.htm>> [Accessed 11 November 2014].
478. Bail, R., 2004. Du temps libéré pour apprendre. *Le français dans le monde*, № 328, pp. 49-51.
479. Balcar, B., 2003. Projekt jako metoda nauczania. *Dyrektor Szkoły*, № 3, s. 24-25.
480. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1995. *Basic and structural data. Education Statistics for the Federal Republic of Germany*. 1994/1995 Edition.
481. Berlyne, D. 1965. *Structure and direction in thinking*. New York : Wiley.
482. Bertalanffy, L. 1962. *General Systems Theory*. A. Critical Review General Systems.
483. Bloom, B. S. eds., 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York : Longman.
484. Bohm, I. Schneider, I. 1995. *Productive Learning: an Educational Opportunity*



*for Young People in Europe*. JPLE. Schibri. Berlin; Milow.

485. Bruner, J. S., 1992. The narrative construction of reality. In: H. Beilin & P. B. Puffall, ed. *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, pp. 229-248.

486. Clark, C. M., 1998. Hello learners: Living social constructivism. *Teaching Education*, № 10 (1), pp. 89-110.

487. Cohen-Steiner, O. 1993. *L'Enseignement aux Etats-Unis: structure, bilan et perspectives*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

488. Dalishow, F., 1992. Degrees and Other Qualifications: International Equivalence. *The Encyclopedia of Higher Education – Pergamon Press*, pp. 877-885.

489. Department for Education *The National Literacy strategy: framework for Teaching*. 1998. London : The Stationery Office.

490. Doucette, D. 1982. *Higher education in the United States*. Bucharest.

491. Fein, G. G. 1978. *Child development*. New Jersey.

492. Florio-Ruane, S., 1994. The Future teachers Authobiography Club: preparing educators to support Literacy Learning in Culturally Diverse Classrooms. *English Education*. Vol. 26. № 1, pp. 52-67.

493. Führ Ch., 1996. *Deutsches Bildungswesen seit 1945*. Bonn.

494. Gaudi, P., 1990. Appointment and Introduction of Teachers Trainers (Fachseminarleiter, Seminarleiter) for the "Second Phase" (Referendariat) of Teacher Education in Berlin (West). *European Journal of Teacher Education*. Vol. 13. № ½, pp. 47-51.

495. Glasser, W. 1992. *The Quality School. Managing Students without Coersion*. Second, Expanded Edition. Harper Perennial : Harper Collins Publishers.

496. Hobson, A., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R., Kerr, K., Chambers, G., Tomlinson, P. and Roper, T. 2002. *Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Training in England* University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI. Social Research Institute.

497. Jonen, G. 1995. *Secondary Education in Germany*. Strasbourg : Council of Europe Press.

498. Kirk, G. 1995. *Moray house and Change in Higher education*. Edinburgh : Scottish Academic Press.
499. Kłasińska, B., 2002/2003. Z teorii i praktyki metody projektów. *Nauczanie Początkowe*. Nr 1, s. 67-73.
500. Kouwenaar, C.T.M. 1996. *Higher Education in Europe. Comparative studies on the recognition of degrees and diplomas*. NUFFIC.
501. Lauglo, J. 1994. *Vocational Training Modes: Sweden, Germany, and Japan*. IEE *The International Encyclopedia of Education (second edition)*. Pergamon, UK, USA, Japan.
502. Millerson, G. 1964. *The Qualifying Association*. Routledge & Kegan Paul London.
503. Murray, F., 1993. "All or none" criteria for Professional Development Schools. *Educational Policy*, № 7 (1), pp. 61-73.
504. Rancurel, M. 1995. *Guide to Secondary Education in France*. Strasbourg : Council of Europe.
505. l'Organisation pour la coopération et le développement économiques, 1992. *Regards sur l'Education. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
506. Richardson, R., 2002. In Praise of Teachers: identity, equality and education: six topical lectures. *Trentham Books-Stoke-on-Trent*, pp. 98-105.
507. Rowid, H. 1931. *Nowa organizacja studjow nanczycielskich w Polce i zagranica*. Warszawa.
508. Shkvyr, O., 2017. Methods and techniques pedagogical thinking development of the future teacher-researcher of primary school. *Innovative solutions in modern science*. Dubai : Center for international cooperation TK Meganom, № 7(16), pp. 50-61.
509. Shkvyr, O. L., 2017. Preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches: the results of ascertaining stage of experiment. In: prof. PhDr. Zdeněk Ondřejek, DrSc, šéf.red. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. Praha : Publishing house Education and Science. NR 4 (40), pp. 52-57.
510. Stefanink, B. & Balacescu, I., 2002. Traduction et créativité. *Le français dans le monde*, № 320, pp. 41-43.

511. Stoytchéva, M. & Maynier, J.-F., 2004. Utiliser les technologies de l'information et de la communication. *Le français dans le monde*, № 335, pp. 40-51.

512. Szymański, M. O. 2000. *Metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa : "Zak".

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Розвиток ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів у  
вітчизняній педагогіці**

<i>№</i>	<i>Етапи розвитку ступеневої освіти</i>	<i>Часові межі</i>	<i>Структурні зміни</i>	<i>Особливості розвитку ступеневої освіти</i>
1.	Ідейно-організаційний	Кінець XVIII – початок XX ст.	Створення перших вітчизняних навчальних закладів для підготовки вчителів народних шкіл (вчительські семінарії, педагогічні курси, вчительські інститути)	Перша розробка системи ступеневої підготовки вчителів для народних шкіл (К. Ушинський): – підготовча вчительська школа з 15 років (термін навчання від 3 до 4 років); – вчительська семінарія (термін навчання 2 – 4 роки)
2.	Початковий	1917 – 1990 рр.	Створення різних типів навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів (вчительські курси, учительські інститути, педагогічні школи, педагогічні курси, педагогічні технікуми, педагогічні училища, педагогічні інститути)	Становлення ступеневої освіти майбутніх учителів початкових класів. Підготовка майбутніх учителів на базі неповної та повної загальної середньої освіти. Розробка та вдосконалення змісту, методів та форм професійної підготовки майбутніх учителів для отримання середньої спеціальної та вищої освіти. Розробка навчально-методичного забезпечення

№	Етапи розвитку ступеневої освіти	Часові межі	Структурні зміни	Особливості розвитку ступеневої освіти
3.	Чотириступеневий	1991 – 2013 рр.	Підготовка майбутніх учителів початкової школи за освітньо-кваліфікаційними рівнями: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр". Створення різних типів навчальних закладів (педагогічне училище, педагогічний коледж, педагогічний інститут, педагогічна академія, педагогічний університет)	Приєднання до Болонського процесу. Накопичення досвіду чотириступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розробка різних моделей гнучкого механізму означеної підготовки та відповідного навчально-методичного забезпечення. Підготовка майбутніх учителів на базі неповної та повної загальної середньої освіти.
4.	Триступеневий	2014 – 2017 рр.	Перехід на триступеневу систему підготовки майбутніх учителів початкових класів: "молодший спеціаліст"), "бакалавр", "магістр". Основними типами педагогічних навчальних закладів стають педагогічний коледж, педагогічний інститут, педагогічна академія, педагогічний університет, університет	Модернізація вищої освіти України відповідно до основних положень Болонського процесу. Поступова відміна третього освітньо-кваліфікаційного рівня: "спеціаліст". Поняття "освітньо-кваліфікаційний рівень" замінено поняттям "ступінь вищої освіти". Підготовка майбутніх учителів на базі повної та неповної загальної середньої освіти.

## Додаток Б

### Ступенева педагогічна освіта провідних розвинених країн світу (за С. Власенко)

<i>Країна</i>	<i>Академічний ступінь, спеціальність</i>	<i>Тривалість навчання у ВНЗ та характер професійної підготовки</i>
США	Бакалавр педагогіки ("перший професійний ступінь")  Магістр педагогіки ("другий професійний ступінь")  Доктор філософії (доктор педагогіки)	Бакалавр (4 курси фак-ту гуманітарних чи природничих наук) з одночасною чи наступною річною спеціалізацією на педфакультеті (департаменті);  Бакалавр + 2 роки спеціалізованого практичного навчання (20%);  Магістр + 3 роки для проведення дослідження та підготовки докторської дисертації (3%).
Англія	Бакалавр педагогіки (бакалавр мистецтв в області педагогіки)  Дипломоване навчання  Магістр педагогіки  Доктор філософії	Бакалавр наук (мистецтв) – (3-річний курс з 1–2 предметів обраної спеціальності) + 1 рік навчання на педвідділі чи інституті педагогіки при університеті або дворічна загальнонаукова підготовка + дворічне професійне навчання;  Дворічна підготовка вчителів початкових класів або продовження навчання для отримання ступеня бакалавра;  Бакалавр наук + магістратура (2–4 р.), вивчення предметів спеціалізації, іноземної мови, виступи з доповідями, 5 екзаменів, захист дисертації;  Магістр + докторантура (1–6 р.), проведення дослідження, публікації, захист дисертації.
Німеччина	Учитель початкових класів Учитель гімназії  Вчитель 5–12 класів масової школи  Магістр, дипломований фахівець Доктор наук	4 роки навчання в ун-ті (у східних землях – пед. ін-ті) на базі середньої школи; 4 роки (5 років) навчання в ун-ті (за просунутою програмою F) – 2 роки педпрактики (підготовчої служби); 5 років (для вчителів математики і природничо-наукових дисциплін – 6) в ун-ті + 2 роки підготовчої служби; Повний університетський курс + підготовка та складання дипломного або магістерського державного екзамену; Магістр (дипломований спеціаліст) + підготовка докторської дисертації.

<i>Країна</i>	<i>Академічний ступінь, спеціальність</i>	<i>Тривалість навчання у ВНЗ та характер професійної підготовки</i>
Франція	<p>Магістр</p> <p>Викладач</p> <p>Викладач вищої кваліфікації (агрегасьон)</p> <p>Доктор третього циклу</p>	<p>3 роки загальнонаукового навчання + 1-річна профпідготовка до роботи в молодших класах ліцею і неповних середніх шкіл (ліценціат) чи 2-річна – до викладання в старших класах ліцею (метріз);</p> <p>Ліценціал + річне стажування зі здачею державного екзамену;</p> <p>Повний курс ун-ту (6 р.) + річна підготовка вчителів, що мають диплом 2-го ун-ського циклу (лісанс, метріз), складання держекзамену;</p> <p>1-й та 2-й ун-ський цикли (лісанс, метріз) + річна підготовка з отриманням диплома підвищених знань (DEA) + докторантура (2–3 роки для здійснення дослідження та підготовки докторської дисертації).</p>
Японія	<p>Бакалавр (учитель неповної середньої школи)</p> <p>Магістр (учитель першого класу повної середньої школи)</p> <p>Доктор наук</p>	<p>4–5 років навчання в ун-ті, одержання 130 залікових одиниць ("танї": 76 – із професійних дисциплін, решта – зі загальноосвітніх предметів);</p> <p>Бакалавр + 2 роки навчання в магістратурі (30 залікових одиниць, оформлена дослідницька робота, екзамен на ступінь магістра);</p> <p>Магістр + докторантура (3–6 років), протягом якої необхідно написати дисертацію, скласти екзамени та набрати 30 залікових одиниць.</p>

## Додаток В

### Організація підготовки вчителя початкових класів в країнах світу на 2011 рік

Країни	Тип навчального закладу		Зміст професійно-педагогічної підготовки	Форми організації навчально-виховної роботи
	середній	вищий		
США, Канада		університетський коледж	Має кілька компонентів: гуманістичні та поведінкові науки, теорія навчання та викладання, практикум.	Для більшості країн характерні такі форми навчання: – лекторська; – тьюторська; – дискусійна. Поширюються мікровикладання, моделювання, рольові ігри.
Англія Шотландія		інститут вищої освіти	Містить три компоненти: загальна і спеціальна підготовка, педагогічна практика.	
Франція		інститут підготовки вчителів	Широкопрофільна підготовка, що містить теоретичну і практичну частину.	
Німеччина		педагогічний інститут	Включає вивчення одного або кількох навчальних предметів і методики їх викладання, основ педагогічних знань і дисциплін за вибором.	
Японія		молодший коледж університету	Багаторівнева широко профільна підготовка, що містить два цикли дисциплін: спеціальні і педагогічні.	
Польща		вища педагогічна школа	Має такі компоненти: педагогічні теорія і практика, дисципліни практичного і естетичного циклів.	
Росія	педагогічне училище чи ліцей	педагогічний коледж, педагогічний інститут, університет	Має три компоненти: спеціальний, психолого-педагогічний і загальноосвітній	



## Додаток Г

**Порівняльний аналіз особливостей освіти індустріального та  
постіндустріального суспільства за А. Новиковим**

<i>Компоненти парадигм</i>	<i>Індустріальне суспільство</i>	<i>Постіндустріальне суспільство</i>
Цінності	- освіта для громадського виробництва	- освіта для самореалізації людини в житті, для особистої кар'єри; - освіта на користь суспільства; - освіта для виробництва
Мотиви	- учіння як обов'язок; - діяльність педагога як виконання професійного обов'язку	- зацікавленість та задоволення від досягнення результатів; - зацікавленість педагога в розвитку тих, котрі навчаються; задоволення від спілкування з ними
Норми	- відповідальність за учіння тих, котрі навчаються, несе педагог; - авторитет педагога підтримується за допомогою дотримання дистанції	- відповідальність за учіння переймають на себе ті, котрі навчаються; - авторитет педагога створюється за допомогою його особистісних якостей
Цілі	- спрямованість учіння на оволодіння науковими знаннями; - учіння в молодості як "запас на все життя"	- спрямованість учіння на оволодіння основами людської культури і, в т. ч., компетенціями (навчальними, соціальними, професійними і т.ін.); - учіння протягом усього життя
Позиції учасників навчально-виховного процесу	- педагог передає знання; - суб'єкт-об'єктні відносини педагога з тими, котрі навчаються	- педагог створює умови для самостійного учіння; - співробітництво педагога з тими, котрі навчаються, взаємне партнерство
Форми і методи	- авторитарні методи; - стабільна структура навчальних дисциплін; - пасивні форми організації навчального процесу; - акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога	- демократичні методи; - динамічна структура навчальних дисциплін; - динамічні форми організації навчального процесу; - акцент на самостійну роботу тих, котрі навчаються
Засоби	- основним засобом навчання є навчальна книга	- навчальна книга доповнюється найпотужнішими ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ
Контроль і оцінка	- контроль і оцінка здійснюється переважно педагогом	- зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку тих, котрі навчаються

## Додаток Д

### Характеристика ступенів вищої освіти

№	Назва ступеня	Сутність ступеня	Істотні відмінності	Рівень вищої освіти	Кваліфікаційний рівень
1.	Молодший бакалавр	<b>Освітньо-професійний ступінь</b> , що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти <b>освітньої-професійної програми</b> , обсяг якої становить 90–120 кредитів ЄКТС.	Загальнокультурна та професійно орієнтована підготовка, спеціальні уміння і знання, певний досвід їх практичного застосування з метою виконання <b>типових завдань, передбачених для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.</b>	Початковий рівень (короткий цикл)	П'ятий кваліфікаційний рівень
2.	Бакалавр	<b>Освітній ступінь</b> , що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти <b>освітньо-професійної програми</b> , обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра визначається вищим навчальним закладом.	Теоретичні знання та практичні уміння і навички, достатні для успішного виконання <b>професійних обов'язків за обраною спеціальністю.</b>	Перший (бакалаврський) рівень	Шостий кваліфікований рівень
3.	Магістр	<b>Освітній ступінь</b> , що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за <b>освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою</b> . Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми - 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницький (науковий) компонент, обсягом не менше 30 відсотків.	Поглиблені теоретичні та/або практичні знання, уміння, навички за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), здобуття загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань <b>інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.</b>	Другий (магістерський) рівень	Сьомий кваліфікаційний рівень

№	Назва ступеня	Сутність ступеня	Істотні відмінності	Рівень вищої освіти	Кваліфікаційний рівень
4.	Доктор філософії	<b>Освітній і водночас перший науковий ступінь</b> , що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної <b>освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації</b> у спеціалізованій вченій раді.	Теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі <b>професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження</b> , результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.	Третій (освітньо-науковий) рівень	Восьмий кваліфікаційний рівень
5.	Доктор наук	<b>Другий науковий ступінь</b> , що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв'язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях.	Компетентності з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, <b>створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми</b> , яка має загальнонаціональне або світове значення.	Науковий рівень	Дев'ятий кваліфікаційний рівень

**Додаток Е**  
**Особливості ступенів вищої освіти**

<i>Ступінь вищої освіти</i>	<i>Спрямованість підготовки</i>	<i>Рівень професійної діяльності</i>	<i>Специфіка професійних завдань</i>	<i>Освітній рівень</i>
Молодший бакалавр	практична	операторський	типові	неповна вища освіта
Бакалавр	професійна	експлуатаційний	традиційного та нетрадиційного характеру	базова вища освіта
Магістр	професійна або наукова	технологійний або дослідницький	інноваційного характеру	повна вища освіта
Доктор філософії	наукова	дослідницький	продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем	повна вища освіта
Доктор наук	наукова	дослідницький	створення нових системоутворююч их знань та/або прогресивних технологій	повна вища освіта

## Додаток Ж

**Чинники формування мотивації навчання майбутніх учителів-  
дослідників в умовах ступеневої освіти**

№ з/ п	Чинники, що впливають на мотивацію	Способи впливу	
		Коледж	Академія, університет
1.	Система навчання, освітній заклад	пропагування престижності навчального закладу	
		аргументація перспектив обраної спеціальності та необхідності підготовки до проведення педагогічних досліджень	
		активне включення студентів у науково-дослідну роботу	
		стимулювання успіхів у науково-дослідній роботі	
		вивчення дослідницької функції вчителя на практиці	проведення наукових досліджень
		перспективи продовження навчання у ВНЗ	можливість навчання в аспірантурі
2.	Організація навчального процесу	поступовість новизни і складності навчального матеріалу	
		надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих дослідницьких можливостей, формування прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, стимулювання самоосвіти	
		використання особистісно орієнтованих технологій	
		інтегроване узгодження навчальних планів, перспектива ступеневого навчання	опора на знання та вміння, отримані на попередніх рівнях вищої освіти
		окремі елементи модульно-рейтингової технології	модульно-рейтингова організація навчального процесу
		авторське методичне забезпечення навчального процесу	
3.	Психологічні особливості суб'єкта навчання	дослідження і врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів	
		підбір індивідуальних методик навчання	підбір індивідуальних траєкторій навчання
		залучення до вибору методів навчання	вибір окремих дисциплін
4.	Суб'єктивні особливості викладача	досконале володіння навчальною дисципліною та методикою її викладання	
		творче ставлення до викладання свого предмета	
		емоційність викладу	
		постійне самовдосконалення, інтерес до науки	
		інтелігентність, ерудиція та високий культурний рівень	

№ з/ п	Чинники, що впливають на мотивацію	Способи впливу	
		Коледж	Академія, університет
		відносини взаємоповаги, довіри та доброзичливості	
		високі очікування стосовно досягнення успіху	
		пропагування результатів власної дослідницької діяльності	пропагування результатів власної наукової діяльності
5.	Специфіка навчального предмета	професійне спрямування матеріалу, його значимість для опанування фаху та майбутньої дослідницької діяльності	
		систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів, педагогічна підтримка позитивної мотивації	
		висвітлення ролі вітчизняних учених	пропагування наукових досягнень викладачів власного ВНЗ
		моніторинг та корекція навчальних досягнень	
		акцент на систематичне виконання навчальних завдань викладача	акцент на самостійну навчальну діяльність
		участь у предметних олімпіадах та конкурсах	участь у студентських конференціях та конкурсах наукових робіт



II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, ТИЖНІ

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменацій-на сесія	Практика	Державна атестація	Виконання дипломного проєкту (роботи)	Канікули	Разом
Кількість рядків визначається кількістю курсів навчання							
1	37	2	-	-	-	13	39/52
2	37	2	1	-	-	12	40/52
3	33	3	4	-	-	12	40/52
4	29	2	7	3	-	2	41/43
Разом	136	9	12	3	-	39	160/199

III. ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Тижні
З природознавства і красознавства	4	1
Підготовка до роботи з дітьми влітку	6	1
Літня практика в оздоровчих таборах	6	3
Перші дні дитини в школі	7	1
Переддипломна практика	8	5
Переддипломна педагогічна практика з додаткової спеціалізації	8	1
Практика з позакласної виховної роботи	4	2т год
Практика з додаткової спеціалізації	5	5т год
Пробні уроки, заняття в школі	6, 7	8т год

IV. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Назва навчального дисципліни	Форма державної атестації (екзамен, дипломний проєкт (робота))	Семестр
Комплексний кваліфікаційний екзамен з педагогіки та фахових методик	екзамен	8
Комплексний екзамен з предметів додаткової спеціалізації	екзамен	8



## V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

ШІФР за ОПІ	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами			Кількість кредитів ECTS	Кількість годин			Розподіл кредитів ECTS на тиждень за курсами і семестрами													
		Екзамени	Заліки	Курсові проекти		Курсові роботи	Заліковий обсяг	Аудиторних у тому числі:			Самостійна робота	I курс		II курс		III курс		IV курс				
								лекції	практичні	лабораторні		Семестри				Кількість тижнів в семестрі						
											1	2	3	4	5	6	7	8				
																			17	20	17	20

## 1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ

## 1.1. Цикл дисциплін загальної підготовки

ЗП 1.1.1	Українська мова	4ДПА	2		8	240	148	148			92	2	2	2	2									
ЗП 1.1.2	Українська література		2,4		7	210	148	148			62	4	4											
ЗП 1.1.3	**Іноземна мова		2		12	360	259	0		259	101	4	4	3	3									
ЗП 1.1.4	Зарубіжна література		2		5	150	91	91			59	3	2											
ЗП 1.1.5	**Історія України	2ДПА			4	120	74	74			46	2	2											
ЗП 1.1.6	Всесвітня історія		2		4	120	74	74			46	2	2											
ЗП 1.1.7	Людина і світ		2		1	30	20	20			10	1												
ЗП 1.1.8	Математика	4ДПА			10	300	222	222			78	4	4	2	2									
ЗП 1.1.9	Фізика		2		5,5	165	108	108			57	4	2											
ЗП 1.1.10	Астрономія				1	30	20	20			10	1												
ЗП 1.1.11	Біологія		2		4	120	74	74			46	2	2											
ЗП 1.1.12	Географія		1		1,5	45	34	34			11	2												
ЗП 1.1.13	Хімія		2		2,5	75	54	54			21	2	1											
ЗП 1.1.14	**Інформатика		4		3	90	74	74			16			2	2									
ЗП 1.1.15	**Фізична культура		2,4		7	210	148	148			62	2	2	2	2									
ЗП 1.1.16	Захист Вітчизни		2		2,5	75	57	57			18	1	2											
ЗП 1.1.17	**Історія України		Здз		1,5	45	34	24	10	10	11			2										
ЗП 1.1.18	Українська мова за професійним спрямуванням	8			1,5	45	28	18	10	10	17													2
ЗП 1.1.19	**Художня культура (культурологія)		Здз		1,5	45	34	24	10	10	11			2										
ЗП 1.1.20	Основи філософських знань (філософія та релігійознавство)	8			3	90	28	18	10	10	62													2
ЗП 1.1.21	*Економіка (основи економічної теорії)	3			1,5	45	34	24	10	10	11			2										
ЗП 1.1.22	Соціологія		8дз		1,5	45	28	16	12	12	17													2
ЗП 1.1.23	*Правознавство (основи правознавства)		4дз		2	60	40	30	10	10	20				2									
ЗП 1.1.24	**Іноземна мова за професійним спрямуванням		6дз		3	90	66	0		66	24					2	2							

ЗП 1.1.25	**Фізичне виховання	5дв, бдз, 7дз		2	60	49	0	49	11						2	1		
ЗП 1.1.26	Інформаційно-комунікаційні технології навчання, технічні засоби навчання	5дз		2	60	16	0	16	44						1			
ЗП 1.1.27	Практичний курс інформатики (з елементами програмування)	бдз		2	60	34	0	34	26							2		
ЗП 1.1.28	Безпека життєдіяльності та охорона праці	4дз		2	60	40	30	10	20				2					
ЗП 1.1.29	*Екологія (основи екології)	3дз		2	60	34	24	10	26			2						
ЗП 1.1.30	Основи медичних знань і охорони здоров'я	7дз		1,5	45	30	20	10	15								2	
ЗП 1.1.31	Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами генетики	2		3,5	105	74	46	28	31	2	2							
ЗП 1.1.32	Основи початкового курсу математики	6		3	90	66	46	20	24						2	2		
ЗП 1.1.33	Основи початкового курсу природознавства	4		3	90	72	48	24	18				2	2				
ЗП 1.1.34	Сучасна українська мова з практикумом	7 бдз		6	180	124	44	80	56						2	2	2	2
<b>Всього</b>				<b>10</b>	<b>28</b>	<b>120,5</b>	<b>2436</b>	<b>1758</b>	<b>254</b>	<b>424</b>	<b>1179</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>4</b>

## 1.2. Ціліс дисциплін професійної підготовки

ІШ 1.2.1	Психологія (загальна, вікова, педагогічна)	4		4	120	74	44	30						2	2			
ІШ 1.2.2	*Технологія (вступ до спеціальності)	3дз		1	30	17	7	10	13					1				
ІШ 1.2.3	Педагогіка	5,8		10	300	207	125	82	93						2	2	3	4
ІШ 1.2.4	Основи корекційної педагогіки (дефектологія)	8дз		1,5	45	28	18	10	17									2
ІШ 1.2.5	Основи педагогічної майстерності	8дз		1,5	45	28	18	10	17									2
ІШ 1.2.6	Дитяча література	5		5	150	106	46	60	44					2	2			
ІШ 1.2.7	Основи культури та техніки мовлення	3дз		1,5	45	34	14	20	11					2				







Підготовка до роботи з дітьми влітку		бдз				1,5	45	30				15						1т	
Перші дні дитини в школі		7дз				1	30	20				10						1т	
<b>Педагогічна (виробнича) практика (тижні)</b>																			
Практика з позакласної і виховної роботи		4дз				2	60	40				20			2				
Практика з додаткової спеціалізації		5дз				2	60	32				28			2				
Пробні уроки, заняття в школі		бдз, 7дз				5,5	165	141				24					3	6	
Літня педагогічна практика		бдз				3	90	90				0					3		
Переддипломна педагогічна практика		8дз				5	150	150				0							5т
Переддипломна педагогічна практика з додаткової спеціалізації		8дз				2	60	30				30							1т
<b>Всього</b>		9				23,5	705	563				142							
<b>Курсова робота</b>						1	30												
<b>Державна атестація</b>						14	420												
<b>Загальна кількість</b>	<b>17</b>	<b>62</b>				<b>240</b>	<b>7200</b>	<b>4584</b>	<b>2511</b>	<b>903</b>	<b>607</b>	<b>2166</b>							
<b>Кількість годин на тиждень</b>																			
<b>Кількість екзаменів</b>																			
<b>Кількість залків</b>																			
<b>Кількість курсових проєктів</b>																			
<b>Кількість курсових робіт</b>																			1

1. На основі навчального плану розробляється робочий графік навчального процесу на кожен рік.
2. На основі навчального плану складається робочий навчальний план на поточний навчальний рік, в якому конкретизуються форми проведення навчальних занять, їх обсяг, а також форми і засоби проведення поточного та підсумкового контролю знань.
3. Керівникам навчального закладу надається право в окремих випадках перерозподіляти години на вивчення окремих предметів
4. Контрольні роботи, передбачені навчальним планом на I освітньо-кваліфікаційному рівні, проводяться за рахунок часу, відведеного на вивчення дисципліни. Кількість контрольних робіт може змінюватись навчальним закладом з урахуванням рівня підготовки студентів. На перевірку однієї контрольної роботи відводиться 0,25 год.
5. Розробка навчальних програм здійснюється викладачами відповідних предметних (циклових) комісій на основі діючих навчальних програм.
6. Передбачені навчальним планом семестрові заліки проводяться на останньому занятті семестру.
7. Форма проведення екзаменів визначається відповідними кафедрами. На проведення екзамену виділяється 0,33 години на одного студента.
8. Передбачені навчальним планом лабораторні заняття проводяться з поділом академічної групи на підгрупи.
9. Кількість годин лекційних, практичних, лабораторних та семінарських занять може змінюватись в межах встановленої в навчальному плані загальної кількості годин аудиторних занять. Рада факультету за поданням кафедр затверджує ці зміни.
10. На музичний супровід занять з ритміки та хореографії, занять хору передбачається оплата акомпаніатору в обсязі 100% навчального часу, який відводиться за навчальним планом.

11. На вивчення індивідуальної гри на музичному інструменті відводиться 0,5 години на кожного студента протягом 1-2 курсів першого освітньо-кваліфікаційного рівня за рахунок годин вибору дисциплін студентами.
12. Педагогічна практика проводиться відповідно діючої інструкції. Види практик, які не входять у тижневе навантаження студента, позначено у навчальному плані кількістю тижнів (1т, 8т і т.д.).
13. Перелік видів педпрактик, час і форми її проведення можуть бути змінені навчальним закладом, але в межах одного навчального року та встановленого обсягу годин.
14. Курсова робота з відповідної дисципліни (30 годин) включена до обсягу годин, відведених на самостійну роботу.
15. Керівництво курсовими роботами на I освітньо-кваліфікаційному рівні здійснюється викладачами педагогіки, психології та фахових методик з розрахунку 3 год на одного студента.
16. Навчальному закладу надається право вносити необхідні зміни у перелік кабінетів, лабораторій, майстерень з урахуванням профілю підготовки спеціалістів.
17. Розподіл загальної кількості годин на лекційні, практичні і лабораторні з предметів додаткової спеціалізації проводиться відповідно до специфіки предмета.
18. Комплексний кваліфікаційний екзаме́н з педагогіки та фахових методик включає такі навчальні дисципліни: педагогіка, методика викладання математики, методика викладання української мови, методика викладання природознавства, фізична культура з методикою викладання.
19. Комплексний кваліфікаційний екзаме́н з предметів додаткової спеціалізації включає такі навчальні дисципліни:
  - додаткова спеціалізація "Організатор роботи з учнівськими об'єднаннями": педагогічні основи роботи з дитячими самодіяльним організаціями, методика гурткової та клубної роботи;
  - додаткова спеціалізація "Вчитель фізичної культури в початковій школі": теорія і методика навчання спортивним іграм, теорія і методика навчання рухливих ігор, методика організації і управління спортивними секціями і гуртками;
  - додаткова спеціалізація "Вчитель іноземної мови в початковій школі": практичний курс іноземної мови, методика навчання іноземної мови.
  - додаткова спеціалізація "Вчитель інформатики в початковій школі": методика навчання інформатики в початкових класах, пропедевтика інформатики в початкових класах.
  - додаткова спеціалізація "Вчитель трудового навчання та художньої праці в початковій школі": декоративно-ужиткове мистецтво, методика трудового навчання, гурткова позакласна робота.

Проректор з наукової роботи \_\_\_\_\_ О.М.Галус

Декан факультету \_\_\_\_\_ І.П.Яшук





II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, ТИЖНІ

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменацій на сесія	Практика	Державна атестація	Виконання дипломного проєкту (роботи)	Канікули	Разом
1	31	4	4			13	39/52
2	31	4	4	2		2	41/52
Всього	62	8	8	2		15	80/104

III. ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Тижні
Дослідницько-діагностична практика	2	1
Психолого-педагогічна практика	2	3
Дослідницько-діагностична практика	3	1
Переддипломна практика	4	3

IV. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Назва навчальної дисципліни	Форма державної атестації (екзамен, дипломний проєкт (робота))	Семестр
Історія педагогіки, технології вивчення предметів в галузі "Мова і література", "Математика", "Природознавство", "Суспільствознавство", "Мистецтво", "Здоров'я і фізична культура", технології виховного та навчального процесу в початковій школі	Комплексний кваліфікаційний екзамен	4
Дипломна робота	Захист	4

V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Шифр за ОПІ	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ECTS		Кількість годин				Розподіл кредитів ECTS на тиждень за курсами і семестрами					
		Екзамени	Заліки	Курсові		Всього	Аудиторних у тому числі:	Залучення	лекції	лабора-торні	практичні	Самостійна робота	I курс		II курс		
				проекти	роботи								1	2	3	4	
		2	4дз	2	4дз	2	4дз	2	4дз	2	4дз	2	4дз	Кількість тижнів в семестрі			
														16 15 15 16			

1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ

1.1. Цикл дисциплін загальної підготовки

ЗП 1.1.1.1	Історія України	2				3,5	105	62	32		30	43	2	2		
ЗП 1.1.1.2	Політологія		4дз			3,5	105	30	16		14	75			2	
ЗП 1.1.1.3	Філософія	2				3,5	105	32	18		14	73	2			
ЗП 1.1.1.4	Основи економічної теорії		4дз			3,5	105	62	32		30	43			2	2
ЗП 1.1.1.5	Релігієзнавство		4з			1,5	45	32	18		14	13				2
ЗП 1.1.1.6	Соціологія		3дз			3,5	105	30	16		14	75		2		
ЗП 1.1.1.7	Історія української культури		1дз			2	60	32	22		10	28	2			
ЗП 1.1.1.8	Правознавство та основи конституційного права України		4дз			2	60	32			10	28				2

ЗП 1.1.9	Іноземна мова*	4				6,5	195	124		124	71	2	2	2	2	2
ЗП 1.1.10	Фізичне виховання		1,2,3			6	180	62		62	118	2	2	2		
ЗП 1.1.11	Математика	2				3,5	105	62	30	32	43	2	2			
ЗП 1.1.12	Нові інформаційні технології та ТЗН*		4дз			2	60	32		32	28				2	
ЗП 1.1.13	Основи екології		2дз			2	60	30	2	28	30			2		
ЗП 1.1.14	Основи природознавства	2				3,5	105	62	30	32	43	2	2			
<b>Всього</b>		<b>5</b>	<b>11</b>			<b>46,5</b>	<b>1395</b>	<b>684</b>	<b>238</b>	<b>446</b>	<b>711</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Цикл дисциплін професійної підготовки</b>																
ПП 1.2.1	Основи психодіагностики	1				1,5	45	32	16	16	13	2				
ПП 1.2.2	Педагогічна психологія	4				4	120	92	52	40	28				4	2
ПП 1.2.3	Основи конфліктології		4дз			2	60	32	18	14	28					2
ПП 1.2.4	Порівняльна педагогіка		3дз			2	60	30	20	10	30				2	
ПП 1.2.5	Історія педагогіки	4				4	120	62	36	26	58				2	2
ПП 1.2.6	Основи колекційної педагогіки		2з			2	60	30	16	14	30				2	
ПП 1.2.7	Основи наукових досліджень		1дз			2	60	32	18	14	28	2				
ПП 1.2.8	Сучасна українська мова з практикумом	4				6	180	108	26	82	72	1	2	2	2	2
ПП 1.2.9	Технологія вивчення предметів в галузі "Мова і література"		4дз			2	60	32	18	14	28					2
ПП 1.2.10	Технологія вивчення предметів в галузі "Математика"		2дз			3,5	105	62	36	26	43	2	2			
ПП 1.2.11	Технологія вивчення предметів в галузі "Природознавство"		2дз			2,5	75	46	32	14	29	1	2			
ПП 1.2.12	Технологія вивчення предметів в галузі "Суспільствознавство"		3дз			2	60	30	16	14	30				2	
ПП 1.2.13	Інтегроване вивчення предметів в галузі "Мистецтво"		4дз			3,5	105	62	28	34	43				2	2
ПП 1.2.14	Технологія вивчення предметів в галузі "Здоров'я і фізична культура"		3дз			2	60	30	10	20	30				2	
ПП 1.2.15	Технологія вивчення предметів в галузі "Здоров'я і фізична культура"		4дз			2	60	32	14	18	28					2
ПП 1.2.16	Технології виховного процесу в початковій школі		2дз		2	3,5	105	62	32	30	43	2	2			
ПП 1.2.17	Технології навчального процесу в початковій школі		2дз		2	3,5	105	62	32	30	43	2	2			
<b>Всього</b>		<b>4</b>	<b>13</b>		<b>1</b>	<b>48</b>	<b>1440</b>	<b>836</b>	<b>420</b>	<b>416</b>	<b>604</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>14</b>
<b>2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																
<b>2.1. Дисципліни за вибором навчального закладу</b>																
ВЗ 2.1.1	Логіка		4дз			1,5	45	32	20	12	13					2
ВЗ 2.1.2	Етика та естетика		3дз			2	60	30	16	14	30				2	
<b>Всього</b>			<b>2</b>			<b>3,5</b>	<b>105</b>	<b>62</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>43</b>				<b>2</b>	<b>2</b>
<b>2.2. Дисципліни вільного вибору студента</b>																
ВС 2.2.1	Діячя література з основами літературознавства	3				2	60	30	14	16	30				2	
<b>Всього</b>		<b>1</b>				<b>2</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>30</b>				<b>2</b>	
<b>3. ВИРОБНИЦЯ (НАВЧАЛЬНА) ПРАКТИКА</b>																
ВІП 3.1.1	Виробнича практика		2дз			2,5	75	75						3т		

ВП 3.1.2	Дослідницько-діяльнісна практика		2дв, 3дз			4	120	60				60		1т	1т	
ВП 3.1.3	Переддипломна практика		4дз			2,5	75	75								3т
			4			9	270	210				60				
	<b>Курсова робота</b>					1	30									
	<b>Державна атестація</b>					10	300									
	<b>Загальна кількість</b>					120	3600	1822	708	0	904	1448				
	<b>Кількість годин на тиждень</b>															
	<b>Кількість екзаменів</b>												26	26	26	26
	<b>Кількість заліків</b>												1	4	1	4
													3	9	7	11

## Примітки:

1. На основі навчального плану вищий навчальний заклад розробляє графік навчального процесу на кожен рік.
2. На основі навчального плану складається робочий навчальний план на поточний навчальний рік, в якому конкретизуються форми проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби проведення поточного та підсумкового контролю знань.
3. Розробка робочих навчальних програм здійснюється відповідними кафедрами на основі діючих навчальних програм.
4. Види поточного контролю, передбачені навчальними програмами, проводяться за рахунок навчального часу, відведеного на вивчення предмета.
5. Форма проведення екзаменів визначається відповідними кафедрами. На проведення екзамену виділяється 0,33 години на студента.
6. Передбачені навчальним планом лабораторні роботи та практичні заняття з підпом академічної групи на підгрупі, а педагогічна практика – з підпом групи на підгрупі по 5-6 студентів.
7. Курсові роботи виконуються відповідно до навчального плану усіма студентами групи. Курсова робота виконується в межах вивчення навчальної дисципліни у відповідному семестрі. Керівництво курсовими та дипломними роботами здійснюється викладачами відповідних кафедр. Тематика курсових та дипломних робіт визначається кафедрами.
8. Педагогічна практика проводиться відповідно до діючих інструкцій.
9. Заняття з дисциплін "Нові інформаційні технології та ТНЗ", "Іноземна мова" проводяться по підгрупах.
10. Державна атестація проводиться у формі комплексного кваліфікаційного екзамену та захисту дипломної роботи.

Проректор з наукової роботи \_\_\_\_\_ О.М.Галус

Декан факультету \_\_\_\_\_ І.П.Яшук



ІІ. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, тижні

ІІІ. ПРАКТИКА

ІV. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Курс	Теоретичне навчання	Затірково-екзаменаційні на сесію	Практика	Державна атестація	Виконання дипломного проекту (роботи)	Канікули	Разом
1	30	5	2			15	37/52
2	13	2	3	3			21/21
Всього	43	7	5	3		15	57/104

Назва навчальної дисципліни	Форма державної атестації (екзамен, дипломний проект (робота))	Семестр
Право інтелектуальної власності та охорона праці, в галузі, педагогіка вищої школи, методика викладання педагогіки	Комплексний кваліфікаційний екзамен	3
Дипломна робота	Захист	3

V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Шифр за ОПІ	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами			Кількість кредитів ECTS		Кількість годин				Розподіл кредитів ECTS на тиждень за курсами і семестрами				
		Екзамен	Залік	Курсові проекти	Роботи	Всього	Аудиторних у тому числі:			Самостійна робота	I курс		II курс		
							лекції	лабора торні	практичні		Семестри		Семестри		
											1	2	1	2	
															Кількість тижнів в семестрі
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		

1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ																
1.1. Цикл дисциплін загальної підготовки																
ЗП 1.1.1	Філософія освіти		1д			3	90	30	20		10	60	2			
ЗП 1.1.2	Право інтелектуальної власності та охорона праці в галузі		3д			3	90	26	16		10	64				2
ЗП 1.1.3	Іноземна мова професійного спілкування	2	1д			3	90	60	0		60	30	2	2		
ЗП 1.1.4	Педагогіка вищої школи	1				5	150	60	40		20	90	4			
ЗП 1.1.5	Психологія вищої школи	2				5	150	60	40		20	90		4		
ЗП 1.1.6	Методологія і методи педагогічних досліджень		1д			3	90	30	20		10	60	2			
ЗП 1.1.7	Сучасні інформаційні технології в освіті		1д			3	90	30	0		30	60	2			
ЗП 1.1.8	Організація навчального процесу ВНЗ		3д			3	90	26	16		10	64				2
ЗП 1.1.9	Основи конфліктології		2д			3	90	30	20		10	60		2		
ЗП 1.1.10	Етика викладача вищої школи		3д			3	90	26	16		10	64				2
Всього		3	8			34	1020	378	188		190	642	12	8	6	

1.2. Цикл дисциплін професійної підготовки

ПП 1.2.1	Методика викладання педагогіки	2								5	150	60	40	20	90		4	
ПП 1.2.2	Актуальні проблеми початкової освіти		2д							3	90	30	20	10	60		2	
ПП 1.2.3	Технології вивчення освітніх галузей початкової школи у ВНЗ	2	1д							5	150	90	60	30	60	4	2	

Всього		2	2	13	390	180	120	60	210	4	8
<b>2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>											
<b>2.1. Дисципліни за вибором навчального закладу</b>											
V3 2.1.1	Менеджмент вищої освіти		2д	3	90	30	20		10	60	2
V3 2.1.2	Вища школа і Болонський процес		3д	3	90	26	16		10	64	2
<b>Всього</b>			<b>2</b>	<b>6</b>	<b>180</b>	<b>56</b>	<b>36</b>		<b>20</b>	<b>124</b>	<b>2</b>
<b>2.2. Дисципліни вільного вибору студента</b>											
BC 2.2.1	Теорія і технологія роботи з різними категоріями дітей / Порівняльна психологія		3д	5	150	52	40		12	98	4
BC 2.2.2	Теорія та практика соціальної підготовки вчителя / Психолого-педагогічна служба в системі освіти	3		5	150	52	40		12	98	4
BC 2.2.3	Основи гуманізації навчального процесу в початковій школі / Психологія конфлікту і стресу		1д	3	90	30	20		10	60	2
BC 2.2.4	Організація виховної діяльності в початковій школі / Педагогічна діагностика	3		3	90	26	16		10	64	2
<b>Всього</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>480</b>	<b>160</b>	<b>116</b>		<b>44</b>	<b>320</b>	<b>10</b>
<b>3. ВИРІВНИЧА (НАВЧАЛЬНА) ПРАКТИКА</b>											
ВП 3.1.1	Виробнича практика		2д	3	90	60				30	2т
ВП 3.1.2	Асистентська практика		3д	3	90	90					3т
<b>Науково-дослідницька робота</b>				<b>6</b>	<b>180</b>	<b>150</b>				<b>30</b>	
<b>Державна атестація</b>				<b>12</b>	<b>360</b>						
<b>Загальна кількість</b>				<b>3</b>	<b>90</b>						
<b>Кількість годин на тиждень</b>				<b>90</b>	<b>2700</b>	<b>924</b>	<b>460</b>	<b>0</b>	<b>314</b>	<b>1326</b>	
<b>Кількість екзамнів</b>										<b>18</b>	<b>18</b>
<b>Кількість заліків</b>										<b>1</b>	<b>4</b>
										<b>6</b>	<b>4</b>

Примітки:

1. На основі навчального плану вищий навчальний заклад розробляє графік навчального процесу на кожен рік.
2. На основі навчального плану складається робочий навчальний план на поточний навчальний рік, в якому конкретизуються форми проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби проведення поточного та підсумкового контролю знань.
3. Розробка робочих навчальних програм здійснюється відповідними кафедрами на основі діючих навчальних програм.
4. Види поточного контролю, передбачені навчальними програмами, проводяться за рахунок навчального часу, відведеного на вивчення предмета.
5. Форма проведення екзамнів визначається відповідними кафедрами. На проведення екзамну виділяється 0,33 години на студента.
6. Педагогічна практика проводиться відповідно до діючих інструкцій.
7. Державна атестація проводиться у формі захисту дипломної роботи.

Проректор з наукової роботи \_\_\_\_\_ О.М.Галус

Декан факультету \_\_\_\_\_ І.П.Яшук



## II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ (тижні)

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменацій на сесія	Практика	Виконання дипломної роботи	Державна атестація	Канікули	Всього
I	33	6	2	0	0	11	52
II	32	6	3	0	0	11	52
III	31	6	4	0	0	11	52
IV	26	6	6	0	3	2	43
<b>Разом</b>	<b>122</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>35</b>	<b>199</b>

## III . ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Тижні
<b>Навчальна</b>		<b>6</b>
Навчальна (польова) практика	2,4	4
Навчальна (психолого-педагогічна), (педагогічно-психологічна) практика	4,5	2
<b>Виробнича</b>		<b>9</b>
Педагогічна практика	8	6
Педагогічна практика (в літніх оздоровчих таборах)	6	3
<b>Разом</b>	<b>Разом</b>	<b>15</b>

## IV. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Назва державного екзамену	Форми державної атестації (екзамен, дипломна робота)	Семестр
Комплексний екзамен із педагогіки та психології або захист бакалаврської роботи	екзамен / дипломна робота	8
Комплексний екзамен із окремих методик початкової освіти	екзамен	8
Комплексний кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації	екзамен	8





Дисципліни вільного вибору студента для блоку спеціалізації "Англійська мова"																			
51	Практика англійської мови	6, 7, 8	3, 4, 5	41,0	1230	16	544	18	0	526	696	0	0	6	4	8	6	8	9
52	Методика навчання англійської мови	6, 8	3, 5, 7	12,0	360	7	172			172	188		2	2	3	1	1	3	
53	Інноваційні технології навчання англійської мови	7	6	22,0	660	6	284			284	378		4	2	5	4	4	3	
54	Англійська мова за професійним спрямуванням	8		4,0	120	2	56	10		45	64					1	3		
				3,0	90	1	32	8		24	58							3	
Дисципліни вільного вибору студента для блоку спеціалізації "Образотворче мистецтво"																			
55	Малюнок	6, 8	3, 5	41,0	1230	18	544	112	0	432	688	0,0	0,0	6,0	4,0	8,0	6,0	9,0	
56	Живопис	6, 8	5, 7	9,0	270	4	108	20		88	162		1	1	2,5	1,5	1	2	
57	Креслення	3		9,0	270	4	132	20		112	138		2	1	1,5	1,5	1	2	
58	Основи кольорознавства, теорія і методика дизайну	7	4, 6	3,0	90	1	50	20		30	40		3						
59	Методика навчання художньої праці в початкових класах	7		12,0	360	4	156	20		138	202		2	4	3	3			
60	Скульптура і пластична анатомія	8		3,0	90	1	42	18		26	48								
				5,0	150	2	54	18		38	96							5	
Дисципліни вільного вибору студента спеціалізації "Інформатика"																			
61	Інформатика	6, 8	3, 7	41,0	1230	18	544	92	384	68	696	0	0	6	4	8	6	8	9
62	Програмування	6, 8	5	12,0	360	5	186	20	146		194		2	1	3	2	2	2	3
63	Програмне забезпечення обчислюваних систем	7	3, 6	3,0	90	1	154	20	134		206		2	1	3	2	1	1	3
64	Комп'ютерні мережі та основи Інтернету	7	4, 5	6,0	180	2	84	20	84		96		2	1	1	1	1	1	
65	Методика вивчення інформатики в початковій школі	8		4,0	120	2	52	12	40		68								
				7,0	210	2	88	20	68		122								3
				41,0	1230	17	544	208	0	338	696	0	0	6	4	8	6	8	9
Дисципліни вільного вибору студента для блоку спеціалізації "Дошкільна освіта"																			
66	Методика навчання художньої праці в дошкільних закладах	3		3,0	90	1	60	20		40	30		3						
67	Теорія і методика музичного виховання дітей	3		3,0	90	1	60	20		40	30		3						
68	Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зобразувальною діяльністю дітей	4		3,0	90	1	30	14		18	60		3						
69	Теорія та історія дошкільної педагогіки	6	5	6,0	180	3	72	28	44		108		4	2					
70	Теорія і методика фізичного виховання дітей та валеологічної освіти	5		5,0	150	2	58	22	34		94		1	4					
71	Методика проведення занять з народознавства	8		4,5	135	2	46	20	26		59								
72	Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень	7, 8		3,0	90	2	42	12	30		48								
73	Дошкільна лінгводидактика	7	6	3,0	90	2	58	18	36		34								
74	Основи природознавства з методикою навчання дітей	6		3,0	90	1	36	18	18		54								
75	Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям	8		4,5	135	1	48	20	28		89								
76	Теорія та методика співпраці з родинами	7		3,0	90	1	40	16	24		50								
	Разом за дисциплінами вільного вибору студента:			41,0	1230	16	544	18	0	526	686	0	0	6	4	8	6	8	9
	Разом за варіативною частиною:			54,0	1620	21	654	50	30	574	966	0	3	6	9	9	9	9	9
	Всього по циклу професійної підготовки:			151,0	4530	67	1816	510	30	1276	2714	10,5	23	17	15	28,5	19,5	23	14,5
3. Практика																			
3.1 Практика обов'язкова																			
Всього по обов'язковій практиці																			
1	Навчальна (польова) практика	22,5	67,5	0	0	0	0	0	0	67,5	0	3	0	5	2	6	0	9	
2	Навчальна (психолого-педагогічна), (педагогічно-психологічна) практика	6,0	18,0	0	0	0	0	0	0	18,0	3	3							
3	Педагогічна практика	9,0	27,0	0	0	0	0	0	0	27,0	9,0	1,5	1,5						
4	Педагогічна практика (в літніх оздоровчих таборах)	4,5	13,5	0	0	0	0	0	0	13,5									
	Загальна кількість по практиці:	22,5	67,5	0	0	0	0	0	0	67,5	0	3	0	5	2	6	0	9	
Факультативи																			
1	Іноземна мова (поліглітний курс)	6,0	18,0				184	18		184	18	1,5	1,5	1,5	1,5				
2	Фізичне виховання	4,0	12,0				106	6		100	12	1	1	1	1				
3	Іноземна мова за і профспрямуванням	7,0	21,0				180	30		180	30								
	Загальна кількість по факультативах:	17,0	51,0	0	452	8	0	444	58	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2	2	2	1	
Державна атестація																			
1	Комплексний екзамен із педагогіки та психології або захист бакалаврської роботи	1,5	4,5				0			4,5									1,5
2	Комплексний екзамен із окремих методик початкової освіти	1,5	4,5				0			4,5									1,5
3	Комплексний кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації	1,5	4,5				0			4,5									1,5
	Загальна кількість по державній атестації:	4,5	13,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4,5
Загальна кількість за нормативною частиною:																			
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором університету):																			
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором студента):																			
Загальна кількість: 240,0 7200 89 2480 768 84 1628 4720 40,0 40,0 40,0 40,0 40,0 40,0 40,0 40,0 40,0 40,0																			
Кількість екзаменів: 31																			
Кількість заліків: 27																			
Кількість курсових робіт: 2																			
Кількість курсових проєктів: 0																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 3																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4																			
Кількість курсових проєктів: 4</																			

Міністерство освіти і науки України  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Складено вченою радою  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка  
протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.  
голова вченої ради, ректор університету  
\_\_\_\_\_ П.Ю. Саух

М. П.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

форма навчання	денна	освітня кваліфікація	Магістр початкової освіти
рівень вищої освіти	другий (магістерський)	професійна кваліфікація	1) Вчитель початкової школи. Вчитель образотворчого мистецтва в початковій школі 2) Вчитель початкової школи. Вчитель інформатики в початковій школі 3) Вчитель початкової школи. Вчитель англійської мови в початковій школі
ступінь вищої освіти	магістр		
галузь знань	01 Освіта/Педагогіка		1) Магістр початкової освіти. Вчитель початкової школи. Вчитель образотворчого мистецтва в початковій школі 2) Магістр початкової освіти. Вчитель початкової школи. Вчитель інформатики в початковій школі 3) Магістр початкової освіти. Вчитель початкової школи. Вчитель англійської мови в початковій школі
спеціальність (за предметними спеціалізаціями)	013 Початкова освіта	кваліфікація в дипломі	1) Магістр початкової освіти. Вчитель початкової школи. Вчитель образотворчого мистецтва в початковій школі 2) Магістр початкової освіти. Вчитель початкової школи. Вчитель інформатики в початковій школі 3) Магістр початкової освіти. Вчитель початкової школи. Вчитель англійської мови в початковій школі
освітня програма	1) Освітньо-професійна програма: Початкова освіта. Спеціалізація: Образотворче мистецтво 2) Освітньо-професійна програма: Початкова освіта. Спеціалізація: Інформатика 3) Освітньо-професійна програма: Початкова освіта. Спеціалізація: Мова і література (англійська мова)	тривалість навчання	1 рік 4 місяця
		вимоги до вступу	перший (бакалаврський) рівень / ОКР спеціаліст / другий (магістерський) рівень

І. ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Курс	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т
II												

ПОЗНАЧЕННЯ: Т теоретичне навчання; С екзаменаційна сесія; П практика; К канікули; ДА державна атестація

## II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ (тижні)

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменацій на сесія	Практика	Виконання дипломної роботи	Державна атестація	Канікули	Всього
I	35	6	0	0	0	11	52
II	13	2	5	0	2		22
<b>Разом</b>	<b>48</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>74</b>

## III . ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Тижні
Виробнича		5
Педагогічна практика	3	5
	<b>Разом</b>	<b>5</b>

## IV . ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Назва державного екзамену	Форми державної атестації (екзамен, дипломна робота)	Семестр
Виконання та захист дипломної магістерської роботи з педагогіки або методики початкової освіти	дипломна робота	3
Комплексний кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації	екзамен	3

## V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

№ з/п	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами		Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Контрольні (модульні) роботи	Кількість годин			Розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами							
		Екзамени	Заліки				Курсові роботи / проекти	Всього	Аудиторних		Самостійна робота / Індивідуальна робота	VI курс	VII курс				
									лекції	лабораторні				інші	Семестри		
																у тому числі:	Кількість тижнів в семестрі
18	17	8															

1. Цикл загальної підготовки														
1.1. Нормативна (обов'язкова) частина														
1	Філософія науки	1		3,0	90	1	30	14		16	60	3		
2	Основи наукової комунікації іноземною мовою	2		3,0	90	1	30			30	60		3	
Разом за нормативною (обов'язковою) частиною:				6,0	180	2	60	14	0	46	120	3	3	0
1.2. Варіативна частина														
1.2.1 Дисципліни самостійного вибору університету														
3	Охорона праці в галузі та цивільний захист	2		3,0	90	1	30	10		20	60		3	
4	Методологія і методи педагогічних досліджень		2	3,0	90	1	30	16		14	60		3	
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:				6,0	180	2	60	26	0	34	120	0	6	0
Разом за варіативною частиною:				6,0	180	2	60	26	0	34	120	0	6	0
Всього по циклу загальної підготовки:				12,0	360	4	120	40	0	80	240	3	9	0
2. Цикл професійної підготовки														
2.1. Нормативна (обов'язкова) частина														
5	Теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості	2	1	5,0	150	2	54	24		30	96	3	2	
6	Психологія педагогічної діяльності		1	3,0	90	1	30	16		14	60	3		
7	Методика викладання педагогіки	3		3,0	90	1	30	12		18	60		3	
8	Моделювання варіативних освітньо-виховних систем з технологіями розв'язування педагогічних задач		1,2	6,0	180	1	60	22		38	120	3	3	
9	Інноваційні технології навчання математики в початковій школі	1		3,0	90	1	30	10		20	60	3		
10	Інноваційні технології навчання української мови в початковій школі	3		3,0	90	1	32	12		20	58		3	
11	Технології розвитку обдарованої особистості		2	3,0	90	1	30	12		18	60		3	
12	Інноваційні технології навчання природознавства в початковій освіті	1		3,0	90	1	40	16		24	50	3		
Разом за нормативною (обов'язковою) частиною:				29,0	870	10	306	124	0	182	564	15	8	6
1.2.2. Варіативна частина														
Дисципліни самостійного вибору університету														
13	Фізична культура і психологічний тренінг		2	3,0	90	1	32	12		20	58		3	
14	Андрологія з основами акмеології	2	1	4,0	120	1	44	20		24	76	2	2	
15	Основи самоорганізації педагога-дослідника		2	3,0	90	1	30	12		18	60		3	
16	Технології формування полікультурності педагога	1		3,0	90	1	32	12		20	58	3		
17	Компаративна педагогіка		3	3,0	90		30	14		16	60		3	
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:				16,0	480		168	70	0	98	312	5	8	3
Дисципліни вільного вибору студента														
Дисципліни вільного вибору студента для блоку "Образотворче мистецтво"														
18	Історія образотворчого мистецтва	3		22,5	675	6	228	58	0	170	447	7	5	10,5
19	Педагогічні основи художньо-трудової діяльності	1		4,0	120	1	36	22		14	69			3,5
20	Малюнок та живопис	2	1	8,0	240	1	88			88	152	3	5	



21	Композиція		3	3,0	90	1	32	12	20	58		3
22	Декоративно-прикладне мистецтво	3		3,0	90	1	32	12	20	58		3
23	Курсова робота зі спеціалізації		3	1,0	30		0			30		1
<b>Дисципліни вільного вибору студента для блоку "Інформатика"</b>												
18	Технології викладання інформатики в початковій школі	3		22,5	675	5	228	80	0	148	447	5,0
19	Бази даних		1	3,5	105	1	34	12		22	71	3,5
20	Інформатика		1	4,0	120	1	42	16		26	78	4
21	Програмування		2	3,0	90	1	40	16		24	50	3
22	Комп'ютерний синтез і обробка зображень	3		5,0	150		46	12		34	104	5
23	Комп'ютерні мережі		3	3,0	90	1	34	12		22	56	3
24	Курсова робота зі спеціалізації		3	3,0	90	1	32	12		20	58	3
<b>Дисципліни вільного вибору студента для блоку "Англійська мова"</b>												
18	Теорія і практика навчання іноземних мов з використанням ІКТ	3		22,5	675		228	52	0	176	447	7
19	Іноземна література для дітей	1		3,0	90	1	34	10		24	56	3
20	Практика англійської мови	3	1	4,0	120	1	42	14		28	78	4
21	Методика навчання англійської мови	3		8,0	240	1	88			88	152	3
22	Теорія сучасної англійської мови	2		3,5	105	1	34	14		20	71	3,5
23	Курсова робота зі спеціалізації		3	3,0	90		30	14		16	60	3
<b>Дисципліни вільного вибору студента для блоку "Дошкільна освіта"</b>												
18	Методичне керівництво лого-математичним розвитком дітей дошкільного віку	3		22,5	675		228	100	0	128	447	7
19	Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку		1	3,5	105	1	34	16		18	71	3,5
20	Порівняльна дошкільна педагогіка	1		4,0	120	1	42	18		24	78	4
21	Методичні засади формування екологічної та здоров'язбережувальної компетенції дошкільників	2		3,0	90		46	20		26	104	5
22	Методика формування мовленнєвої компетенції дошкільників	3		3,0	90	1	34	16		18	56	3
23	Етнопедagogіка дошкільна		3	3,0	90	1	32	14		18	58	3
24	Курсова робота зі спеціалізації		3	1,0	30		0			30		1
<b>Разом за дисциплінами вільного вибору студента:</b>												
<b>Разом за варіативною частиною:</b>												
<b>Всього по циклу професійної підготовки:</b>												
<b>3. Практика</b>												
<b>3.1 Практика обов'язкова</b>												
<b>Всього по обов'язковій практиці</b>												
1	Педагогічна практика			7,5	225		0	0	0	225	0	8
<b>Загальна кількість по практиці:</b>												
<b>Державна атестація</b>												
1	Виконання та захист дипломної магістерської роботи з педагогіки або методики			1,5	45		0			45		1,5
2	Комплексний кваліфікаційний екзамен зі спеціалізації			1,5	45		0			45		1,5
<b>Загальна кількість по державній атестації:</b>												
<b>Загальна кількість по практиці:</b>												
<b>Загальна кількість за нормативною частиною:</b>												
<b>Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором університету):</b>												
<b>Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором студента):</b>												
<b>Загальна кількість:</b>												
<b>Кількість екзаменів:</b>												
<b>Кількість заліків:</b>												
<b>Кількість курсових робіт:</b>												
<b>Кількість курсових проєктів:</b>												

Директор навчально-наукового інституту

В.Є. Литнєв

## **Додаток И**

### **Анкета для студентів І освітньо-кваліфікаційного рівня**

*Шановні студенти !*

З метою вироблення рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки, формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень, просимо Вас відповісти на запропоновані запитання. Ваші відповіді будуть використані лише з науковою метою. Насамперед, у визначенні змісту спецкурсу "Методика проведення педагогічних досліджень".

1. Які знання для проведення педагогічних досліджень у початковій школі ви здобули із загальної та вікової психології?

2. Які знання для проведення педагогічних досліджень у початковій школі ви здобули з педагогіки?

3. Які форми занять, на ваш погляд, найбільшою мірою допомагають успішно опанувати навчальний предмет, сприяють розвитку особистісних якостей, формують готовність до проведення педагогічних досліджень?

4. Які методи педагогічного дослідження ви використовували під час педагогічної практики? (назвіть вид практики).

5. Чи створені у вашому закладі умови для успішної підготовки до проведення педагогічних досліджень? Які саме?

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток К

### Результати вивчення навчальних планів педагогічної практики в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів

<i>Рівень вищої освіти</i>	<i>Вид практики</i>	<i>Дослідницькі завдання</i>
початковий	практика з позакласної виховної роботи в школі	вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів; спостереження та аналіз виховних заходів
	літня педагогічна практика	вивчення вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їх здоров'я, умов життя
	пробні уроки в школі	спостереження та аналіз пробних уроків практикантів підгрупи; вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів
	практика "Перші дні дитини в школі"	спостереження уроків, виховних заходів першого тижня навчання першокласників, їх обговорення; вивчення вікових та індивідуальних особливостей першокласників; написання характеристики на одного з учнів першого класу
	переддипломна педагогічна практика	вивчення учнів, шкільної документації; проведення уроків з використанням активних методів та форм навчання
бакалаврський	дослідницько-діагностична	вивчення стану освітньо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах згідно теми дипломного дослідження; ознайомлення з передовим досвідом роботи вчителів; спостереження роботи вчителя в контексті досліджуваної проблеми; проведення діагностичного обстеження згідно теми дипломної роботи; обробка отриманих результатів; розробка перспективного плану системи заходів для вирішення проблеми дослідження
	переддипломна педагогічна практика	спостереження та аналіз урочної та позаурочної роботи вчителя початкових класів; вивчення та складання тематичних і поурочних планів у початковій школі; самостійна підготовка і проведення освітньо-виховної роботи в класі з використанням інноваційних педагогічних технологій
магістерський	виробнича практика	керівництво науково-дослідною роботою студентів
	асистентська	науково-методична робота



## Додаток Л

### Анкета для слухачів магістратури

Місце навчання \_\_\_\_\_

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_

*Анкетування анонімне, тому відповідайте, будь ласка, відверто та об'єктивно,  
тільки тоді анкетування буде повноцінним і корисним.*

**1. Чи подобається Вам педагогічна професія? (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) дуже подобається;
- 2) швидше подобається, ніж не подобається;
- 3) мені байдуже;
- 4) швидше не подобається, ніж подобається;
- 5) зовсім не подобається;
- 6) впевнено сказати не можу.

**2. Чи подобається Вам проводити педагогічні дослідження? (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) дуже подобається;
- 2) швидше подобається, ніж не подобається;
- 3) мені байдуже;
- 4) швидше не подобається, ніж подобається;
- 5) зовсім не подобається;
- 6) впевнено сказати не можу.

**3. Оцініть свій рівень сформованості дослідницьких якостей за п'ятибальною шкалою (вказіть номер запропонованої кожної якості і поряд – вашу самооцінку):**

- 1) допитливість;
- 2) спостережливість;
- 3) ініціативність;
- 4) відчуття нового;

- 5) зацікавленість у справі;
- 6) дисциплінованість;
- 7) відповідальність;
- 8) комунікабельність;
- 9) організаторські здібності;
- 10) доброзичливість.

**4. Оцініть свій рівень сформованості знань щодо дослідницької діяльності вчителя за п'ятибальною шкалою (вказуйте номер кожного компонента і поряд – вашу оцінку):**

- 1) значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів;
- 2) напрями педагогічних досліджень;
- 3) принципи педагогічних досліджень;
- 4) логіка педагогічного дослідження;
- 5) емпіричні методи педагогічних досліджень;
- 6) педагогічна діагностика;
- 7) теоретичні методи педагогічних досліджень;
- 8) математичні та статистичні методи педагогічних досліджень;
- 9) вітчизняний досвід проведення педагогічних досліджень;
- 10) зарубіжний досвід проведення педагогічних досліджень.

**5. Оцініть свій рівень сформованості дослідницьких умінь (вказуйте номер кожного компонента і поряд – вашу оцінку).**

1. *Діагностичні* – уміння вивчати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, типи сімей, особливості сімейного виховання; визначати рівень розвитку та вихованості учнів, сформованості учнівського колективу, рівень педагогічної освіти батьків.

2. *Гностичні (аналітичні)* – уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, аналізувати умови, в яких здійснюється освітній процес, педагогічні ситуації; аналізувати й оцінювати результати навчально-виховної діяльності, перевіряти ефективність впроваджених інноваційних навчально-виховних систем, узагальнювати передовий педагогічний досвід учителів.

3. *Проектувальні* – уміння прогнозувати, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності; уміння та навички моделювати цілі, завдання, зміст, засоби освітнього процесу.

4. *Конструктивні* – уміння планувати особисту наукову діяльність та дослідницьку діяльність учнів; створювати нові навчально-виховні системи.

5. *Комунікативні* – уміння формувати гуманні стосунки з усіма учасниками педагогічного дослідження на рівні співробітництва і співтворчості, створювати сприятливе виховне середовище, володіти методиками позитивного впливу на учня, уміння спілкуватися з учнями та їх батьками.

6. *Організаторські* – уміння проводити педагогічні дослідження; використовувати доцільні методи педагогічного дослідження.

7. *Прикладні* – користуватися бібліографічним, довідковим, вказівним каталогами; уміння користуватися технічними засобами; ілюструвати таблиці, схеми, креслення, малюнки; оформляти результати дослідницької роботи.

8. *Педтехніка* – уміння керувати власними емоціями, уміння зацікавити, переконувати, навіювати, стримувати, надихати.

**6. Оцініть свій рівень готовності до проведення педагогічних досліджень у початковій школі (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) підготовлений значною мірою;
- 2) достатньо мірою;
- 3) на середньому рівні;
- 4) недостатньо мірою;
- 5) зовсім не підготовлений.

## Додаток М

### Анкета для вчителів початкових класів

*Анкетування анонімне, тому відповідайте, будь ласка, відверто та об'єктивно,*

*тільки тоді анкетування буде повноцінним і корисним.*

Повідомте, будь ласка, стислі відомості про себе:

*стать –*

*стаж роботи –*

*освіта:* педучилище, педколедж, педагогічний інститут (університет); денна, заочна форма навчання (*потрібне підкреслити*);

*місце роботи:*

1. Якби Ви знову обирали професію, чи стали б учителем початкових класів? (*вказіть номер вашої відповіді*).

- 1) так;
- 2) ні;
- 3) важко сказати.

2. Чи відчуваєте Ви задоволення від роботи з дітьми? (*вказіть номер вашої відповіді*).

- 1) повне задоволення;
- 2) швидше задоволення;
- 3) швидше незадоволення;
- 4) повне незадоволення.

3. Що найбільше захоплює Вас у професії вчителя? (*вказіть номер вашої відповіді*).

- 1) можливість реалізувати свої здібності;
- 2) можливість відчувати себе авторитетною, шанованою людиною;
- 3) можливість спілкуватися з дітьми, допомагати їм у вирішенні їх проблем;
- 4) можливість навчати дітей, передавати їм свої знання;
- 5) можливість займатися дослідницькою діяльністю;
- 6) можливість допомогти дітям вирости добрими, чесними людьми;

7) свій варіант відповіді.

4. До виконання яких професійних функцій Ви найменше готові? *(вказіть номер вашої відповіді).*

- 1) навчальна;
- 2) виховна;
- 3) розвивальна;
- 4) дослідницька;
- 5) організаторська.

5. Які напрями діяльності вчителя викликають у Вас труднощі? *(вказіть номер вашої відповіді).*

- 1) вивчення особистісних особливостей молодших школярів;
- 2) планування навчально-виховної роботи;
- 3) створення і виховання учнівського колективу;
- 4) вибір змісту, методів та форм організації навчання;
- 5) використання інноваційних технологій навчання та виховання;
- 6) вивчення рівня вихованості та розвитку учнівського колективу;
- 7) аналіз і узагальнення власного досвіду роботи, теоретичне обґрунтування власних педагогічних знахідок та його оформлення;
- 8) вивчення сімей та особливостей сімейного виховання;
- 9) взаємодія з батьками.

6. Сьогодні вчитель має можливість вибирати навчальні програми, педагогічні технології. Ваше ставлення до цього? *(вказіть номер вашої відповіді).*

- 1) творчий підйом, бажання розробити свою авторську методику;
- 2) внутрішня напруга у зв'язку з невизначеністю;
- 3) мене це ніяким чином не стосується;
- 4) свій варіант відповіді.

7. Чи задоволені ви повнотою знань про індивідуальні особливості, відмінності своїх учнів:

- а) ні, не задоволена;
- б) так, задоволена;

в) важко відповісти.

8. Які з перелічених професійних дій викликають у Вас труднощі (оцініть за десятибальною системою, в якій 10 – найвищий бал, що відповідає висловлюванню "Відчуваю найвищий ступінь труднощів"):

№ з/п	Зміст дій	Кількість балів
1.	Складання і проведення навчальних тестів для перевірки знань і вмінь учнів	
2.	Складання і проведення анкет, педагогічних інтерв'ю та інших видів опитування учнів та їх батьків	
3.	Володіння різними видами спостережень (короткочасним, опосередкованим, прямим, довготривалим тощо)	
4.	Аналіз інформації, зібраної в процесі спостережень, і її педагогічна інтерпретація (тлумачення)	
5.	Прогнозування результатів педагогічної взаємодії	
6.	Побудова гіпотез на зразок: "Освітня ситуація зміниться, якщо..."	
7.	Аналіз і оцінка доцільності засобів навчання (виховання)	
8.	Самоаналіз професійних дій	
9.	Аналіз дитячих робіт	
10.	Передбачення труднощів, яких можуть зазнати учні в навчальній діяльності	
11.	Виявлення проблем, пов'язаних із особистісним розвитком учнів (криза віку, адаптація тощо)	

9. Чому, на Вашу думку, вчитель початкових класів має проводити педагогічні дослідження?

10. Чи враховуються результати дослідницької роботи вчителя при його атестації? Поясніть.

11. Порадьте, на що слід більше звернути увагу при підготовці вчителя-дослідника.

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Н

## Включення дослідницьких знань у процес вивчення навчальних дисциплін

№ з/п	Дослідницькі знання для засвоєння	Початковий рівень						Бакалаврський рівень					Магістерський рівень		
		Вступ до спеціальності	Основи педагогічної майстерності	Загальні основи педагогіки	Теорія виховання та методика виховної роботи	Дидактика	Школознавство	Історія педагогіки	Основи наукових досліджень	Технології виховного процесу в початковій школі	Технології навчального процесу в початковій школі	Основи психодіагностики	Педагогіка вищої школи	Методологія і методика педагогічних досліджень	Актуальні проблеми початкової освіти
Знання про природу дослідницької діяльності															
1.	Роль дослідницької діяльності в роботі вчителя початкової школи	+		+					+			+		+	+
2.	Місце дослідницької діяльності в системі педагогічної діяльності	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	
3.	Мета, завдання та напрями проведення педагогічних досліджень у початковій школі	+		+					+					+	
4.	Вітчизняний та зарубіжний досвід проведення педагогічних досліджень у початковій школі				+	+		+				+		+	
Знання теорії педагогічного дослідження															
5.	Об’єкт, предмет і спрямованість педагогічного дослідження			+					+				+	+	
6.	Методологія, принципи та логіка проведення педагогічних досліджень			+					+				+	+	
7.	Вимоги до оформлення результатів дослідження						+		+			+		+	
8.	Інноваційні технології				+	+				+	+				+
Знання методики проведення педагогічного дослідження															
9.	Методи проведення педагогічних досліджень: емпіричні, теоретичні та методи первинного оцінювання інформації			+	+	+			+					+	+

## Додаток П

## Опис спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі"

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, рівень вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 1,3	Галузь знань 01 Освіта	Нормативна	
	Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта		
Модулів – 1	Спеціальність 013 Початкова освіта	<b>Рік підготовки:</b>	
Змістових модулів – 4		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання – 1		<b>Семестр</b>	
Загальна кількість годин – 72		1-й	2-й
		<b>Лекції</b>	
Тижневих годин для денної форми навчання: – аудиторних – 30; – самостійної роботи студента – 42	Початковий рівень вищої освіти	16 год	6 год
		<b>Семінарські, практичні</b>	
		14 год	4 год
		<b>Лабораторні</b>	
		0 год	0 год
		<b>Самостійна робота</b>	
		42 год	62 год
		<b>Індивідуальні завдання:</b> 10 год	
		Вид контролю: залік (2 год)	



## Додаток Р

### Теми семінарських, практичних занять та види самостійної роботи зі спецкурсу "Методика педагогічних досліджень у початковій школі" (витяг з програми спецкурсу)

#### Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Педагогічні дослідження у діяльності вчителя початкових класів	2
2.	Емпіричні методи дослідження	2
3.	Теоретичні методи дослідження	2
4.	Математичні та статистичні методи дослідження	2

#### Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Використання емпіричних методів дослідження у початковій школі	2
2.	Використання теоретичних методів дослідження у початкових класах	2
3.	Використання математичних та статистичних методів дослідження у початковій школі	2

#### Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	<p>1. Випишіть із праці В. О. Сухомлинського "Павлиська середня школа" тези, які засвідчують важливість проведення педагогічних досліджень у початковій школі.</p> <p>2. Оцініть свій рівень сформованості основних якостей, що відповідають статусу дослідника, за п'ятибальною шкалою (вказуйте номер кожної якості с.13 і поряд – вашу оцінку).</p> <p>3. Відповідно до чинних державних документів про освіту визначте актуальну для початкової школи педагогічну проблему.</p> <p>4. Виясніть наукову тему навчального закладу, в якому ви проходили чи проходите педагогічну практику.</p> <p>5. Тема дослідження: "Умови патріотичного виховання молодших школярів". Визначте мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження.</p>	15

2.	<p>1. Розробити питання для бесіди з учнями початкових класів із метою вивчення їх пізнавальних інтересів.</p> <p>2. За допомогою педагогічної преси (журнал "Початкова школа") вивчити та описати педагогічний досвід вчителя початкових класів.</p> <p>3. Визначте комплекс емпіричних методів дослідження, за допомогою яких можна вивчити здібності дитини.</p> <p>4. Провести з учнем 1-3 класу роботу за методикою "Малюнок сім'ї" та інтерпретуйте результати дослідження.</p>	15
3.	<p>1. Проаналізуйте Закон України "Про загальну середню освіту" та випишіть тези щодо особливостей організації навчально-виховної роботи у початковій школі.</p> <p>2. Порівняйте емпіричні та теоретичні методи дослідження, визначте спільне та відмінне.</p> <p>3. Проведіть з учнями першого класу анкетування для визначення шкільної мотивації. Зробіть висновки щодо кожного питання анкети. Узагальніть результати дослідження.</p>	15
4.	<p>1. Складіть список студентів вашої групи залежно від рівня успішності. Який математичний метод ви використали? Доведіть.</p> <p>2. За допомогою методу шкалування визначте наявність інтересу у студентів вашої групи до різних навчальних дисциплін.</p>	12
	<b>Разом</b>	<b>42</b>

## Додаток С

### Етапи роботи над дослідницьким проектом



## **Додаток Т**

### **Інструктивні матеріали до написання дослідницьких проектів**

#### **І крок**

Ознайомлення із назвою проекту та усвідомлення його значущості. Визначення напрямів проекту, які будуть оформлені у підпроекти.

Методичні рекомендації: напрями проекту мають узагальнено розкривати його назву. Визначають напрями всі члени колективу. Викладач розподіляє студентів на групи. Кожна обирає свій напрям дослідження.

#### **ІІ крок**

Усне обговорення розділів проекту: мета проекту, гіпотеза щодо можливих шляхів розв'язання проблеми, методи дослідження, термін виконання проекту, механізм реалізації проекту, обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту, очікувані результати, критерії оцінювання проекту, форма звітності результатів проекту.

Методичні рекомендації:

1. Мета має бути сформульована одним-двома реченнями. Мета – це запланований позитивний кінцевий результат.

2. Гіпотеза – це своєрідне мисленнєве дослідження, здійснюване перед початком розробки проекту дослідження. Гіпотеза – це теоретично обґрунтоване припущення стосовно результату вирішення означеної проблеми.

3. Термін виконання проекту встановлює викладач згідно з навчальною програмою курсу "Актуальні проблеми початкової освіти".

4. Методи – це способи, за допомогою яких будуть вирішені завдання проекту. Слід використовувати різноманітні методи педагогічного дослідження: емпіричні, теоретичні та методи математичної статистики.

5. Механізм реалізації проекту. Пояснення – Як? Яким чином? За допомогою яких способів буде реалізовано проект?

6. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту. Хто і за що відповідає.

7. Очікувані результати. Які конкретні результати ви очікуєте одержати після

завершення проекту.

8. Критерії оцінювання проекту: зміст, грамотність, оформлення, демонстрація результатів проекту.

9. Форма звітності результатів проекту. В якій формі буде подано інформацію про хід проекту (звіт, мультимедійна презентація, дидактичний матеріал тощо).

### III крок

Написання проекту здійснюється за таким планом: актуальність, необхідність, значущість обраного напрямку (чому саме цей); завдання підпроекту; методи дослідження; механізм реалізації напрямку проекту; висновки; джерела; обов'язки та відповідальність учасників реалізації підпроекту; оцінка й самооцінка підпроекту.

Методичні рекомендації:

1. Актуальність, необхідність, значущість обраного напрямку. Опис проблеми (не більше однієї сторінки).

2. Завдання – це конкретні заходи або кінцеві результати, які мають бути виконані або отримані для досягнення поставленої мети. Формулюйте тільки такі завдання, які реальні для виконання. Завдання розробляйте згідно з таксономією мислення Блума (достатньо 6 завдань).

3. Методи – це способи, за допомогою яких будуть вирішені завдання підпроекту. Слід чітко назвати методи дослідження.

4. Механізм реалізації напрямку проекту. Опис матеріалу (не більше трьох сторінок). Бажано використовувати таблиці, схеми, малюнки.

5. Висновки мають бути чіткими і конкретними.

6. Джерела. Оформити список використаних джерел із урахуванням усіх сучасних вимог до бібліографічного опису.

7. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту. Хто і за що відповідав. Письмово подати про це інформацію.

8. Оцінку здійснюють члени колективу згідно з визначеними критеріями.

## Додаток У

## Проблемно-резервний аналіз технології проблемного навчання

за О. І. Гулай

<i>Satisfaction – сильні сторони, плюси:</i>	<i>Problems – труднощі, слабкі сторони, мінуси:</i>
<p>активна пізнавальна діяльність студентів, яка полягає у пошуку та вирішенні складних питань;</p> <p>актуалізація знань, аналіз, уміння бачити за окремими фактами і явищами їх суть та закономірності;</p> <p>розвиток інтелектуальних умінь; творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності;</p> <p>формування суспільної активності; високорозвиненої, свідомої особистості;</p> <p>демократичні відносини між викладачами та студентами;</p> <p>проблемне навчання розвиває креативність як студентів, так і викладачів.</p>	<p>недостатньо ефективно для студентів із низьким базовим рівнем знань (особливо у коледжах);</p> <p>забирає частину і так скороченого аудиторного навантаження;</p> <p>дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний;</p> <p>проблемне навчання потребує тривалого часу на підготовку навчального матеріалу;</p> <p>виключне значення мають особистісний підхід і майстерність викладача.</p>
<i>Opportunities – шанси, резерви, шляхи вирішення проблем у майбутньому:</i>	<i>Threats – загрози, ризики, небезпеки, що можуть виникнути в майбутньому:</i>
<p>зміни у суспільному житті і в освіті викликають невдоволення традиційними методами навчання як у студентів, так і у викладачів, тому актуальними стають інноваційні технології;</p> <p>навчившись вирішувати проблеми навчальні, студенти готуються до проблем реального життя та професійної діяльності;</p> <p>проблемне навчання стимулює розвиток критичного ставлення до дійсності, формує здатність людини приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях;</p> <p>сприяє розвитку необхідності навчання впродовж життя;</p> <p>проблемне навчання як інноваційна технологія сприятиме входженню ВНЗ України у світовий освітній простір.</p>	<p>захоплення "пошуком проблем" може привести до зниження теоретичного рівня навчального матеріалу та рівня знань студентів;</p> <p>частина студентів можуть не сприймати цю технологію внаслідок інтелектуальних чи психологічних особливостей, що може привести до негативних результатів навчання;</p> <p>низький рівень педагогічної майстерності викладачів може привести до формального використання проблемного навчання і, як наслідок, відсутності позитивних результатів його впровадження.</p>

## Додаток Ф

## Структура проблемної лекції за П. Підласим, Л. Фрідманом та М. Гаруновою

<i>№ з.п.</i>	<i>Етапи</i>	<i>Цілі</i>	<i>Прийоми та способи лектора</i>
1	Вступ	Оволодіти увагою аудиторії, викликати інтерес	Почати лекцію з несподіваної репліки, факту, жартівливого зауваження
2	Постановка проблеми	Показати її актуальність, проаналізувати суперечності, часткові проблеми, сформулювати загальну проблему	Звернення до інтересів слухачів, їх потреб, посилення на факти, документи, авторитетні висловлювання, аналіз усталених, але неправильних поглядів
3	Розчленування проблеми на підпроблеми, задачі, питання	Чітке відокремлення переліку проблем, задач, питань, розкриття їх сутності	Обґрунтування логіки розв'язання проблеми, побудова загальної схеми розв'язання проблеми, ідеї, гіпотези, засоби вирішення, можливі результати, наслідки
4	Виклад своєї позиції, підходів, засобів розв'язання	Показ у порівняльному аналізі власних підходів, позицій та інших думок	Обґрунтовані доказові судження, аргументи, використання прийомів критичного аналізу, порівняння
5	Узагальнення, висновки	Сконцентрувати увагу аудиторії на головному, висловити резюме того, що було сказано	Твердження, що інтегрує головну ідею, думка, використання найсильнішого аргументу, крилатого вислову. Показ перспективи розвитку подій

## Додаток Х

**Рекомендації до написання курсових та дипломних робіт в умовах ступеневої освіти (витяг з Опорно-інструктивних матеріалів до написання та захисту курсових і дипломних робіт : метод. реком. / укладачі О. Л. Шквир, Г. І. Дудчак. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – 40 с.).**

### *Визначення наукового апарату дослідницької роботи*

Невід’ємною частиною вступу у дослідницькій роботі є науковий апарат.

Складові наукового апарату залежать від виду роботи (курсова чи дипломна) та ступеня вищої освіти ("молодший бакалавр", "бакалавр", "магістр").

### Курсові роботи

№ з/п	Ступінь вищої освіти	Складові наукового апарату
1.	"молодший бакалавр"	мета, завдання, методи дослідження, структура роботи
2.	"бакалавр"	об’єкт, предмет, мета, завдання, методи дослідження, апробація дослідження, структура роботи

### Дипломні роботи

№ з/п	Ступінь вищої освіти	Складові наукового апарату
1.	"бакалавр"	об’єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза (якщо є), методи дослідження, база проведення дослідно-експериментальної роботи, апробація дослідження, структура роботи
2.	"магістр"	об’єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза (якщо є), методи дослідження, теоретичне значення дослідження, база проведення дослідно-експериментальної роботи, апробація дослідження, структура роботи



### *Вимоги до структури роботи*

Основні структурні елементи роботи:

1. Титульна сторінка
2. Зміст
3. Вступ
4. Основна частина (розділи та підрозділи).

*Кількість розділів залежить від виду наукової роботи (їх може бути 2-3)*

5. Висновки
6. Список використаних джерел
7. Додатки

Основний обсяг  
роботи

Загальний обсяг  
роботи

### *Рекомендований обсяг основного тексту роботи*

№ з/п	Ступінь вищої освіти	Вид наукової роботи	Обсяг основної частини роботи
1.	"молодший бакалавр"	курсова робота	30-35
2.	"бакалавр"	курсова робота	35-45
3.	"бакалавр"	дипломна робота	60-80
4.	"магістр"	дипломна робота	80-100

### *Вимоги до написання вступу*

Вступ – це розділ, що передує основній частині дослідницької роботи та створює в цілому уявлення про її зміст. Орієнтований обсяг вступу для курсових робіт – 2 – 3 сторінки, для дипломних робіт – 4 – 5 сторінок .

Складові вступу:

1. Актуальність проблеми
2. Ступінь дослідженості проблеми
3. Науковий апарат, елементи якого були зазначені вище

Актуальність дослідження доводиться шляхом

- вивчення державних документів;
- виявлення недоліків, які існують в сучасній педагогічній практиці;

- визначення суперечностей в освітньому процесі.

Ступінь дослідженості проблеми визначається на основі переліку прізвищ вчених (в алфавітному порядку), які причетні до розробки досліджуваної проблеми. У дипломних роботах бажано не тільки називати прізвища вчених, але й визначати ті аспекти проблеми, які ними достатньо досліджені.

## **Додаток Ц**

Міністерство освіти і науки  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
Факультет початкової освіти та філології  
Кафедра педагогіки

### **Інформаційний лист**

Шановні студенти та слухачі магістратури!  
Запрошуємо Вас взяти участь у Міжвузівській науково-практичній  
студентській конференції

### **"ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ : НАУКОВИЙ ПОШУК СТУДЕНТІВ",**

**яка відбудеться**

**23 березня 2017 року**

**на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії**

#### **Основні напрями роботи конференції:**

1. Основні засади розвитку початкової освіти в контексті Концепції Нової української школи.
2. Нова початкова школа – простір розвитку нових можливостей.
3. Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи.
4. Створення виховного середовища у початковій школі.
5. Урахування психологічних особливостей розвитку учнів початкових класів.
6. Удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи за сучасних умов.

**Робоча мови конференції: українська.**

**Збірник статей буде опубліковано до початку конференції.**

**Останній термін подачі статей – 01 березня 2017 року (включно).**

### **Умови участі в конференції**

Для участі в конференції необхідно подати до оргкомітету такі матеріали:

- заявку (зразок додається);
- текст статті (друкований та електронний варіанти). **Друкований варіант**

**має бути завірений науковим керівником.**

Матеріали здавати в науковий відділ академії Крищуку Богдану Степановичу.

**Контактні особи:** Ящук Інна Петрівна, Шквир Оксана Леонідівна, Крищук Богдан Степанович.

**Контактний телефон:** 79-59-45 (науковий відділ).

### **Вимоги до оформлення матеріалів конференції**

Оргкомітет приймає *статті* (українською мовою) обсягом 5 – 6 сторінок (шрифт Times New Roman, кегель 14, міжрядковий інтервал 1,5; усі поля – 2 см).

Структура статті, відповідно до вимог ВАК України (постанова Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, повинна бути такою: постановка проблеми у загальному вигляді; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше задач загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку).

Усі структурні підрозділи статті виділяються жирних шрифтом.

Стаття, оформлена без дотримання вказаних вимог, друкуватися не буде.

*ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ*  
**ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

**Гончарова О.О.,**  
студентка ПО – 61

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Науковий керівник: Вовк В.П., кандидат психологічних наук, доцент

**Постановка проблеми.** Важливим напрямом виховання молодших школярів є естетичне виховання. Відповідно до державних документів... У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування естетичної культури молодших школярів у процесі навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукову розробку проблеми формування естетичної культури молодших школярів вагомий внесок зробили такі вчені...

**Мета статті** – висвітлити ефективні методи формування естетичної культури молодших школярів у процесі навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Естетична культура – це здатність особистості до повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного у мистецтві і дійсності, прагнення й уміння будувати своє життя за законами краси [2].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз сучасної педагогічної літератури допоміг нам дійти таких висновків... Подальші дослідження планується провести у напрямку більш досконалого вивчення питання...

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Рудічева Н. Питання музично-естетичного виховання молоді у спадщині вітчизняних педагогів / Н. Рудічева // Засоби навчання та науково-дослідницькі роботи : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ, 2005. – Вип. 23. – С.116 – 124.
3. Рева В. Естетичне виховання школярів у процесі сприйняття музики / В. Рева // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 1 – С.4 – 8.

"Допущено до друку" \_\_\_\_\_ (підпис наукового керівника)

### Додаток Ш

#### Анкета для студентів-практикантів

1. До якої категорії можна віднести проведення педагогічних досліджень?
  - а) до обов'язкового елементу діяльності вчителя;
  - б) до бажаного, але необов'язкового елементу;
  - в) до необов'язкового елементу діяльності вчителя.
2. Чи відчуваєте ви необхідність у спеціальній підготовці до проведення педагогічних досліджень?
  - а) так, відчуваю;
  - б) ні, не відчуваю;
  - в) не думала про це.
3. Яким чином педагогічна практика збагатила ваш досвід дослідницької діяльності в початковій школі?
  - а) ніякого серйозного збагачення не відбулося;
  - б) є незначне збагачення досвіду;
  - в) є суттєве збагачення досвіду;
  - г) свій варіант відповіді.
4. Що б ви запропонували в організації і проведенні практики, аби максимально підготуватися до майбутньої дослідницької діяльності?
  - а) виконання різноманітних дослідницьких завдань;
  - б) диференційований підхід у виборі дослідницьких завдань;
  - в) свій варіант відповіді.
5. Чи збиралися ви працювати вчителем початкових класів до практики?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) свій варіант відповіді.
6. Чи змінилися ваші наміри після практики?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) свій варіант відповіді.

*Дякуємо за співпрацю.*

### Додаток Ш

#### Анкета для майбутніх учителів початкових класів

Місце навчання \_\_\_\_\_

Освітньо-кваліфікаційний рівень (рівень вищої освіти) \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_

*Анкетування анонімне, тому відповідайте, будь ласка, відверто та об'єктивно,  
тільки тоді анкетування буде повноцінним і корисним.*

**1. Чи подобається Вам педагогічна професія? (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) дуже подобається;
- 2) скоріше подобається, ніж не подобається;
- 3) мені байдуже;
- 4) скоріше не подобається, ніж подобається;
- 5) зовсім не подобається;
- 6) впевнено сказати не можу.

**2. Чи подобається Вам проводити педагогічні дослідження? (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) дуже подобається;
- 2) скоріше подобається, ніж не подобається;
- 3) мені байдуже;
- 4) скоріше не подобається, ніж подобається;
- 5) зовсім не подобається;
- 6) впевнено сказати не можу.

**3. Оцініть свій рівень розв'язання педагогічних задач (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) високий;

- 2) середній;
- 3) низький.

**4. Оцініть свій рівень сформованості дослідницьких знань за п'ятибальною шкалою (вказіть номер кожного компонента і поряд – вашу оцінку):**

- 1) принципи педагогічних досліджень;
- 2) логіка педагогічного дослідження;
- 3) напрями педагогічних досліджень;
- 4) значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів;
- 5) емпіричні методи педагогічних досліджень;
- 6) теоретичні методи педагогічних досліджень;
- 7) математичні та статистичні методи педагогічних досліджень;
- 8) вітчизняний досвід проведення педагогічних досліджень.

**5. Оцініть свій рівень сформованості дослідницьких умінь (вказіть номер кожного компонента і поряд – вашу оцінку).**

1. *Діагностичні* – уміння вивчати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, типи сімей, особливості сімейного виховання; визначати рівень розвитку та вихованості учнів, сформованості учнівського колективу, рівень педагогічної освіти батьків.

2. *Гностичні (аналітичні)* – уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, аналізувати умови, в яких здійснюється освітній процес, педагогічні ситуації; аналізувати й оцінювати результати навчально-виховної діяльності, перевіряти ефективність впроваджених інноваційних навчально-виховних систем, узагальнювати передовий педагогічний досвід учителів.

3. *Проектувальні* – уміння прогнозувати, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності; уміння та навички моделювати цілі, завдання, зміст, засоби освітнього процесу.

4. *Конструктивні* – уміння планувати особисту дослідницьку діяльність;



створювати нові навчально-виховні системи.

5. *Комунікативні* – уміння формувати гуманні стосунки з усіма учасниками педагогічного дослідження на рівні співробітництва і співтворчості, створювати сприятливе виховне середовище, володіти методиками позитивного впливу на учня, уміння спілкуватися з учнями та їх батьками.

6. *Організаторські* – уміння проводити педагогічні дослідження; використовувати доцільні методи педагогічного дослідження.

7. *Прикладні* – користуватися бібліографічним, довідковим, вказівним каталогами; уміння користуватися технічними засобами; ілюструвати таблиці, схеми, креслення, малюнки; оформляти результати дослідницької роботи.

8. *Уміння педтехніки* – уміння керувати власними емоціями, уміння зацікавити, переконувати, навіювати, стримувати, надихати.

**6. Оцініть свій рівень готовності до проведення педагогічних досліджень у початковій школі (вказіть номер вашої відповіді).**

- 1) високий;
- 2) середній;
- 3) низький.

### Додаток Ю

#### Анкета для студентів факультету підготовки майбутніх учителів початкових класів

№	<i>Що приваблює Вас у дослідницькій діяльності вчителя початкової школи</i>	+	<i>Що не приваблює Вас у дослідницькій діяльності вчителя початкової школи</i>	+
1.	Можливість вивчати учнів, класний колектив, батьків		Немає можливостей вивчати учнів, класний колектив, батьків	
2.	Перевіряти ефективність впровадження інноваційних методів та форм навчально-виховної роботи		Необхідність впроваджувати та перевіряти ефективність інноваційних методів та форм навчально-виховної роботи	
3.	Творчий характер роботи вчителя-дослідника		Необхідність здійснювати творчий підхід	
4.	Потреба у постійному науковому пошуку		Необхідність здійснювати науковий пошук	
5.	Відповідність діяльності моїм здібностям		Дослідницька діяльність вчителя початкової школи не відповідає моїм здібностям	
6.	Складний характер роботи вчителя як дослідника		Необхідність докладати багато зусиль до дослідницької діяльності	
7.	Можливість бачити результати педагогічної праці		Немає можливості бачити результати педагогічної праці	
8.	Можливість аналізувати результати педагогічної праці та відповідно вдосконалювати освітній процес		Необхідність аналізувати результати педагогічної праці та відповідно вдосконалювати освітній процес	

## Додаток Я

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ ТА ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

#### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Шквир, О. Л. 2018. *Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
2. Шквир, О. Л. 2013. *Актуальні проблеми початкової освіти*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.
3. Шквир, О. Л. 2012. *Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та практика*: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА.
4. Шквир, О. Л. та Дудчак, Г. І. 2012. *Опорно-інструктивні матеріали до написання та захисту курсових і дипломних робіт*. Хмельницький: ХГПА.
5. Шквир, О.Л. 2017. *Методичні рекомендації до виконання дослідницьких завдань майбутніми вчителями початкових класів під час педагогічної практики*. Хмельницький : ХГПА.
6. Шквир, О. Л., 2010. Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 8, с. 241-244.
7. Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 9, с. 367-371.
8. Шквир, О. Л., 2011. Проблема педагогічних досліджень у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 10, с. 525-529.
9. Шквир, О. Л., 2012. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць, ч. 1. Харків, с. 236-244.
10. Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вітчизняній педагогіці (кінець XVIII – початок XX ст.). В:

І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 11, с. 354-357.

11. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 642, с. 190-198.

12. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницький проект як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 14, с. 461-465.

13. Шквир, О. Л., 2013. Дослідницька педагогічна діяльність: сутність та шляхи підготовки до неї. В: П. Ю. Саух, гол. ред. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : зб. наук. праць. Житомир : ЖДУ. Вип. 3 (69), с. 161-167.

14. Шквир, О. Л., 2013. Методи підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності: зарубіжний досвід. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_3\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_3_25.pdf)> [Дата звернення 20 серпня 2017].

15. Шквир, О. Л., 2014. Наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 679, с. 198-205.

16. Шквир, О. Л., 2014. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічній спадщині К. Ушинського. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. Вип. 16, с. 192-196.

17. Шквир, О. Л., 2014. Специфіка дослідницької діяльності вчителя початкової школи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Вип. 3. Режим доступу : <[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_14.pdf)> [Дата звернення 15 вересня 2017].

18. Шквир, О. Л., 2015. Системи організації навчання майбутніх учителів

початкових класів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т. Вип. 734, с. 183-190.

19. Шквир, О. Л., 2016. Дослідницька діяльність учителя сучасної початкової школи. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 49 (102), с. 286-292.

20. Шквир, О. Л., 2016. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої дослідницької діяльності. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту МОН України. Київ. Вип. 89. Ч. 1, с. 252-257.

21. Шквир, О. Л., 2016. Аналіз стану підготовки магістрантів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 1 (83), с. 148-153.

22. Шквир, О. Л., 2016. Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ПП Мошак М. І. Вип. 20, с. 197-202.

23. Шквыр, О. Л., 2016. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к исследовательской деятельности. *"SCI-ARTICLE.RU"*, [online] №31. Режим доступа: <[http://sci-article.ru/number/03\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/03_2016.pdf)> [Дата звернення 01 жовтня 2017].

24. Шквир, О. Л., 2017. Перевірка ефективності впровадження моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Т. І. Сущенко, гол. ред. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ. Вип. 52 (105), с. 367-374.

25. Шквир, О. Л., 2017. Авторський курс "Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі" як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич : "Швидкодрук", № 8 (151) серпень, с. 90-96.

26. Шквыр, О. Л., 2017. Критерии и показатели готовности будущих учителей

начальной школы к проведению педагогических исследований. В: М. Ф. Хабибуллин, гл.ред. *Оралдың ғылым жыршысы* : научно-теоретический и практический журнал. Уральск : ТОО "Фирма Сервер +", № 1 (161), с. 59-66.

27. Шквир, О. Л., 2017. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: І. М. Шоробура, гол. ред. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький. Вип. 22. с. 187-192.

28. Shkvyr, O. L., 2017. Preparation of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches: the results of ascertaining stage of experiment. In: prof. PhD. Zdeněk Ondřejek, DrSc, šéf.red. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. Praha : Publishing house Education and Science. NR 4 (40), pp. 52-57.

29. Shkvyr, O., 2017. Methods and techniques pedagogical thinking development of the future teacher-researcher of primary school. *Innovative solutions in modern science*. Dubai : Center for international cooperation TK Meganom, № 7(16), pp. 50-61.

### **Список публікацій, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

30. Шквир, О. Л., 2010. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів. *П'яті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : проблеми освіти в контексті гуманізації суспільства*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2 квітня 2010. Хмельницький : ХГПА, с. 159-163.

31. Шквир, О. Л., 2011. Досвід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи Англії та Шотландії. *Шості педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 31 березня 2011. Хмельницький : ХГПА, с. 24-26.

32. Шквир, О. Л., 2012. Проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів у радянські часи. *Сьомі педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : професійна компетентність педагогів в умовах реформування сучасної освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 29 березня 2012. Хмельницький : ХГПА, с. 88-91.

33. Шквир, О. Л., 2013. Вопросы творческой исследовательской деятельности учителя в наследии В. А. Сухомлинского. В: В. Г. Рындак, отв. ред. *Творческая личность : технологии и методики ее развития. Международная научно-практическая конференция*. Оренбург, 23-24 апреля 2013 : сб. статей : в 2 т. Оренбург : Изд-во ОГПУ. Т. 1, с. 193-203.

34. Шквир, О. Л., 2014. Аксіологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2014. Хмельницький : ХГПА, с. 21-24.

35. Шквир, О. Л., 2015. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника. В: О. Р. Поляновська, А. П. Маримонська, С. В. Чернюк, уклад. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, с. 23-25.

36. Шквир, О. Л., 2015. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів: сутність та зміни. В: А. М. Подоляка, гол. ред. *Наукові праці МАУП*. Вип. 44 (1-2015). Педагогічні науки. К. : ДП "Вид. дім "Персонал", с. 76-81.

37. Шквир, О. Л., 2016. Забезпечення якості початкової освіти майбутніми вчителями на педагогічній практиці. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії). Хмельницький : ХГПА, с. 245-249.

38. Шквир, О. Л., 2016. Проблема дослідницької діяльності у психолого-педагогічній літературі. *Сучасні педагогічні дослідження в Україні*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених. Наукові записки : зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА. Хмельницький, 12 жовтня 2016. Хмельницький : ХГПА. Вип. 5. с 104-112.

39. Шквир, О. Л., 2017. Організація навчання як дослідження – умова ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення

педагогічних досліджень. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький, 28 лютого 2017. Хмельницький : ХГПА, с. 316-319.

40. Шквир, О. Л., 2017. Проблемне навчання як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. В: Л. Г. Білий, гол. ред. *Інноваційні технології XXI ст.* : зб. наук. праць. Хмельницький : Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП. Вип. 2, с. 89-97.

41. Шквир, О. Л., 2017. Інтерактивні методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції "Нова українська школа"* : зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної онлайн конференції. 25 вересня 2017. Луцьк : СНУ, с. 93-96.

#### **Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації**

42. Шквир, О. Л., 2013. Якість початкової освіти. *Державний стандарт початкової загальної освіти : стан, проблеми, перспективи* : матеріали круглого столу та конференції. Хмельницький : ХГПА, с. 69-71.

43. Шквир, О. Л., 2015. Шляхи вдосконалення якості початкової освіти. В: В. Є. Берека, гол. ред. *Формування професійної компетентності педагогів в умовах упровадження Державного стандарту початкової освіти*: зб. наук. пр. Хмельницький : ФОП Мельник, с. 544-548.